WIADOMOSCI HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK II — ZESZYT 2

LWÓW 1934 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES-RENDUS:

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Szmurło T., Szwoleżery furażery (Gł. Księgarnia Wojskowa, Warszawa). — Kłodziński A., Dwunastolecie pontyfikatu Piusa XI (Druk. „Czasu“, Kraków).

Czasopisma: Głos Nauczycielski, Warszawa; Praca Szkolna, Warszawa; Ruch Pedagogiczny, Warszawa; Ogniwo, Warszawa; Polska Oświata Pozaszkolna, Warszawa; Rysunki i zajęcia praktyczne, Warszawa; Śpiew w szkole, Warszawa; Szkoła specjalna, Warszawa; Szkoła dokształcająca zawodowa, Warszawa; Polskie Archiwum Psychologji, Warszawa; Przedszkole, Warszawa; Praca w klasach łączonych, Warszawa; Gimnazjum, Warszawa; Przyjaciel Szkoły, Poznań; Miesięcznik Pedagogiczny, Cieszyn; Przegląd Pedagogiczny, Warszawa; Neofilolog, Warszawa; Oświata i Wychowanie, Warszawa; Polonista, Warszawa; Muzeum, Lwów; Kwartalnik Pedagogiczny, Warszawa; Szkoła, Warszawa; Kurjer Księgarski, Warszawa.

Katalogi: J. Hölzel, Lwów; Księgarnia Powsz. i Antykwarnia (Jonasza), Warszawa; Librairie E. Leroux, Paryż; K. F. Koehlers Antiquarium, Lipsk.

ALICJA HŁASKO PAWLICOWA (Katowice)

Wartości dydaktyczne i naukowe szkolnych wycieczek historycznych.

Wśród bogatego skarbca środków wychowawczych i dydaktycznych, któremi rozporządza dzisiejsza szkoła, trudno znaleźć takie, które wytrzymałyby porównanie z wycieczkami naukowemi pod względem wielokrotności działania. Dość wspomnieć, iż z równą słusznością można je zaliczyć do wszystkich trzech działów wychowania: fizycznego, intelektualnego i moralnego. W ostatnich czasach wobec nowych kierunków nauczania, w związku z postulatami szkoły pracy z jednej strony, z drugiej zaś strony wobec haseł regjonalizmu: „Poznaj swój kraj, swoją bliższą ojczyznę“, wycieczki szkolne stały się nieodzownym środkiem wychowawczo-dydaktycznym.

Posługują się niemi, zarówno z dobremi wynikami, geograf i przyrodnik, historyk i polonista. Plon jednej dobrze zorganizowanej wycieczki przewyższa niejednokrotnie ilościowo i jakościowo wyniki całego szeregu lekcyj szkolnych.

Dydaktyka współczesna wysuwa niemal na pierwsze miejsce poglądowość w nauczaniu. Z psychologicznego punktu widzenia rozumieć ją należy, jako konieczność zbliżenia umysłów do abstrakcyjnych pojęć ogólnych (które są ostatecznym wynikiem każdej wiedzy), przez konkretne wyobrażenia, zapomocą możliwie najróżnorodniejszych wrażeń spostrzegawczych.

W dziedzinie takiej nauki jak historja, która nie może oprzeć się na bezpośredniej obserwacji, gdyż ma za przedmiot minioną rzeczywistość i operuje z konieczności pojęciami abstrakcyjnemi, cieniami osób i stosunków, w porównaniu z naukami doświadczalnemi, czy też opisowemi — wytworzenie odpowiednich wyobrażeń w umyśle uczniów jest zadaniem niezmiernie trudnem i skomplikowanem, zwłaszcza na niższym

stopniu nauczania, gdy autonomja umysłu dziecięcego odrzuca uporczywie wszelkie uogólnienia i abstrakcje. [1])

Nauczycielowi historji nie wolno zaniedbać żadnego ze środków dla unaocznienia podawanych wiadomości, dla uzmysłowienia nauki historji i zbliżenia jej z życiem. Środkiem takim są w pierwszym rzędzie szkolne wycieczki historyczne.

O ile jednak wycieczki przyrodnicze i geograficzne oddawna wywalczyły już sobie nietylko prawo bytu, ale i właściwe miejsce w toku nauki szkolnej, historyk wciąż jeszcze musi zwalczać piętrzące się przeszkody i trudności, i to zarówno natury teoretycznej, jak i praktycznej. Przedewszystkiem brak odpowiedniego przygotowania w zakresie samej metodyki wycieczek. O ileż w szczęśliwszem położeniu jest tu geograf. Literatura polska i zagraniczna roi się wprost od wszelkiego rodzaju takich wydawnictw i kompendjów. [2]) Natomiast wydawnictwa z dydaktyki historji bądź to pomijają całkiem kwestję wycieczek (Sobiński, Żukowski), bądź też traktują o nich ubocznie, pobieżnie, mimochodem (Pohoska, Mościcki).

Nauczyciel historji, chcąc zorganizować i przeprowadzić metodycznie szkolną wycieczkę historyczną, pozostawiony jest samemu sobie, względnie korzystać musi z drugiej ręki, t. j. z wyżej wspomnianych dydaktyk i metodyk geograficzno-krajoznawczych, przewodników i t. p.

Obowiązujące dotychczas programy gimnazjalne nie uwzględniały wycieczek historycznych, nie zastrzegały odpowiednich godzin w rozkładzie zajęć szkolnych dla zwiedzania muzeów, bibljotek, instytucyj społecznych i t. p., a władze szkolne z tych lub innych powodów niezbyt chętnie tego rodzaju wycieczkom udzielały poparcia. Jeżeli dodać do tego, że wycieczki historyczne są siłą rzeczy dłuższe i kosztowniejsze (pobyt w miastach, opłaty w muzeach i galerjach) od przyrodniczych, a nawet geograficznych, że pozwolić może sobie na nie tylko młodzież zamożniejsza — jasnem się staje, że nauczyciel

---

[1]) V. Mościcki.

[2]) że wspomnę tylko najważniejsze: Polaczkówna: Wycieczki geograficzne Warszawa 1921; Janowski: Wycieczki krajoznawcze 1923; Korczyński: Metodyka wycieczek krajoznawczych 1921. Dydaktyka geografji poświęca wycieczkom dużo miejsca, podaje nawet ich szczegółowy program (Niemcówna: Dydaktyka geografji Lwów 1929).

historji, bojąc się trudów, kosztów i odpowiedzialności, zbyt łatwo rezygnował z wycieczek szkolnych.

Dopiero nowy program-projekt, czyniąc zadość wymogom dydaktycznym, podkreślił znaczenie wycieczek historycznych i zapewnił im należne miejsce w toku nauki szkolnej. W programie czytamy: „Bez uwzględnienia wycieczek historycznych nie można logicznie i celowo przeprowadzić zasad poglądowości i uwzględnić czynnika lokalnego i regjonalnego w nauczaniu historji. Wycieczki historyczne winny posiadać w zależności od klasy w coraz to szerszych rozmiarach charakter społeczno-gospodarczy, nietylko polityczny i kulturalny". (Program nauki w gimnazjach państwowych, Lwów 1933 Historja str. 24).

W artykule niniejszym, w myśl wskazań nowych programów i idąc po ich linji, pragnę omówić wartości wychowawczo-dydaktyczne i naukowe szkolnych wycieczek historycznych. Dadzą się one wyróżnić w pewne grupy.

I. Wycieczki par excellence historyczne t. j. do centralnych ognisk zabytków kultury polskiej.
II. Wycieczki regjonalne w najbliższe okolice szkoły.
III. Wycieczki społeczne w związku z nauką o Polsce współczesnej.
IV. Zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki i bibljotek.
V. Wreszcie rzadkie i dziś pozostające raczej w sferze teorji — wycieczki zagraniczne.

Każdą z tych grup postaram się omówić oddzielnie. Grupa I:

W y c i e c z k i d o o ś r o d k ó w h i s t o r y c z n y c h i k u l t u r a l n y c h P o l s k i. Celem ich jest przedewszystkiem utrwalenie i pogłębienie materjału naukowego przez oglądanie i zwiedzanie zabytków historycznych, związanych z najważniejszemi momentami naszych dziejów (czynnik intelektualny, poznawczy), oraz budzenie czci i szacunku do wielkiej i świetnej przeszłości narodu (czynnik emocjonalny, wychowawczo-państwowy). O ile takim ośrodkiem nie jest siedziba szkoły, lub jej najbliższa okolica, są to wycieczki siłą rzeczy dłuższe, wymagające nieraz stosowania różnych środków lokomocji, podejmowane z dużym nakładem trudów i kosztów. Młodzież poznaje przeważnie okolicę nieznaną i którą niezawsze powtórnie odwiedzi. W razie więc możliwości zorganizowania wycieczek tego rodzaju, należy wybierać pewne sku-

pienia historyczne (np. Grodno — Wilno — Troki; Lublin — Puławy — Kazimierz i t. p.), przytem zwracać uwagę uczniów na fizjognomję i historyczny rozwój miast, utrzymując pewną chronologję w pokazywaniu następczo zabytków tych części miasta, które w ciągu wieków stopniowo się tworzyły. Aczkolwiek sam przedmiost wiedzy historycznej zakreśla tym zabytkom przeszłości niejako tylko rolę fragmentaryczną dla celów poznawczych, historja bowiem nie sprowadza się w całości do historji kultury materjalnej, niemniej przeto posiadają one wysoką wartość dydaktyczną. Sztuki plastyczne i fakty dziejowe jednoczą się w tych zabytkach, dając świadectwo odwiecznej kulturze narodu i krzepiąc serca młodzieży widokiem pamiątek, co wiele setek lat przetrwały i były świadkiem wielu wybitnych zdarzeń dziejowych. Na pierwszy plan wysuwają się zabytki architektury, pociągając ku sobie oczy, umysł i serce, budząc wrażliwość estetyczną na piękno i harmonję kształtów i linji, oraz uczuciową — na powagę i piękno wspomnień historycznych. Wśród licznych zabytków architektury, rozrzuconych po całym obszarze ziem polskich, pierwsze miejsce pod względem ich wartości dziejowej i artystycznej zajmują kościoły. Zwiedzanie zabytków architektury kościelnej da się wyzyskać w celach metodycznych, przy zapoznawaniu uczniów z głównemi epokami rozwoju architektury polskiej, począwszy od stylu romańskiego, skończywszy na baroku (np. wycieczka do Krakowa). Przy zwiedzaniu danego zabytku architektonicznego na wyższym stopniu nauczania należy zwrócić uwagę nietylko na jego wygląd ogólny, zewnętrzny i wewnętrzny, ale co ważniejsze na zasadnicze cechy konstrukcyjne, oraz na wybitne szczegóły architektoniczne: a więc plan, lub rzut danej budowli, czy jej istniejących szczątków, materjał z jakiego jest wzniesiona, stosunek poszczególnych części do siebie, system sklepień, ornamentacja.

Reasumując powyższe, wycieczki do centralnych ognisk zabytków kultury polskiej mają pierwszorzędną wartość dydaktyczną. Niestety, jak dotąd, bierze w nich udział tylko młodzież zamożniejsza — ogół klasy nie może sobie na nie pozwolić.

W y c i e c z k i r e g j o n a l n e. Idąc po linji programów, należy przedewszystkiem wyzyskać teren najbliższej okolicy, eksploatując go w odpowiedni sposób możliwie najwydatniej.

Wycieczki tego rodzaju mają tę dobrą stronę, że są łatwe do zrealizowania, krótkie (minimalne koszta podróży), często piesze: korzystać z nich może ogół klasy.

Poza wzbogaceniem umysłów uczniów konkretnemi obserwacjami i ich ducha zdrowemi wrażeniami, przy umiejętnej organizacji, wycieczki regjonalne dostarczyć mogą cennych materjałów naukowych.

Na naszej ziemi tyle jest miejsc pamiątkowych, że prawie w każdej okolicy można jakąś wycieczkę obmyślić. Świątynie, ruiny zamków, pomniki, dzieła sztuki, pola walki winne być dokładnie zwiedzane.

Nieodzownym warunkiem powodzenia takich wycieczek jest ich należyta organizacja. Należy uczniom udzielić potrzebnych wiadomości i zainteresować zabytkiem, który mają oglądać. Podczas wycieczek zachęcać młodzież do czynienia spostrzeżeń, zbierania widoków, odręcznego rysowania i fotografowania. Dla rozwinięcia zmysłu historycznego i skierowania spostrzegawczości ku zabytkom i formom życia minionego, można również zachęcić uczniów do zbierania wiadomości o danej okolicy na własną rękę, dając im następujący kwestjonarjusz:

1) Czy w danej miejscowości są ruiny zamku, kopce, kurhany, grodziska, pola bitew i co ludzie o nich opowiadają?

2) Czy przetrwała tu pamięć o jakimś bohaterze miejscowym?

3) Jakie dawne napisy pozostały na pomnikach, płytach grobowych i gmachach?

4) Jakie narzędzia pracy, naczynia i meble wzbudzają zdziwienie kształtem lub sposobem użycia?

5) Czy w danej okolicy są w użyciu jakie niezwykłe sposoby mierzenia i liczenia.[1])

Zebrane tą drogą materjały i spostrzeżenia wraz z rysunkami, mapkami i zdjęciami fotograficznemi mogą być dostarczane odpowiednim instytucjom naukowym.

Dalszym etapem byłoby opracowanie monografji, czy też przewodnika danej okolicy, jako zbiorowej pracy uczniów pod fachowym kierunkiem nauczyciela.

---

[1]) V. Piotr Żukowski: O nauczaniu historji w szkole średniej, Poznań 1924.

Podanie do wiadomości dokonanych obserwacyj przyniesie korzyść sprawie opieki nad zabytkami, dorzuci niejedną cegiełkę do ogólnej budowy poznania kraju, ułatwi pracę innym, okaże pomoc samej nauce historji. Zorganizowanie armji młodych badaczy regjonalnych, pracujących w szkolnych kółkach krajoznawczych i historycznych, wzbudzi zainteresowanie historją lokalną, da pełnię radości pracy, zaznajomi uczniów z techniką pracy naukowej.

W y c i e c z k i w z w i ą z k u z n a u k ą o b y w a t e l s k ą. Specjalną rolę odgrywają wycieczki przy nauce o Polsce współczesnej, zadaniem której jest zaznajomić uczniów, kończących szkołę, z najważniejszemi dziedzinami życia współczesnego wogóle, a Polski w szczególności.

Czyż można lepiej poznać Polskę, jej zasoby, jej ustrój, warunki i formy jej bytu, jej życie, prace i dążności, jak przez bezpośrednie zetknięcie się z tem wszystkiem podczas wycieczek? W wędrówce po miastach, osadach i drogach spotyka się młodzież z tem wszystkiem, co jest dorobkiem kultury lat ostatnich, nieledwie ostatnich dni, co jest chlubą naszej epoki i jej najbardziej znamienną cechą.

Specjalny nacisk położyć należy na zapoznanie uczniów z objawami życia gospodarczego środowiska, w którem żyją (a więc i na tym stopniu nauczania uwzględnić należy pierwiastek regjonalny), niemniej przeto plan wycieczek winien być układany w ten sposób, by uczniowie nie byli jednostronnie informowani o problemach gospodarczych życia współczesnego. W związku z tem, niezależnie od warunków lokalnych, zagadnienia gospodarcze Polski współczesnej należałoby ująć metodycznie w szeregu następujących wycieczek. A więc:

1) Zwiedzanie gospodarstw rolno-hodowlanych, oraz centrów produkcji przemysłu spożywczego.

2) Zwiedzanie gospodarki leśnej i środowisk przemysłu drzewnego.

3) Zwiedzanie zagłębia górniczo-węglowego, kopalni węgla, rud.

4) Zwiedzanie zagłębia górniczo-naftowego z uwzględnieniem przemysłu rafineryjnego.

5) Zwiedzanie środowisk przemysłu tkackiego.

6) Zwiedzanie środowisk przemysłu metalurgicznego.

7) Zwiedzanie wielkich osad, związanych z rozwojem komunikacji i handlu. [1])

W praktyce przeprowadzenie wszystkich tych wycieczek staje się niemożliwem, należy więc kierować młodzież przedewszystkiem tam, gdzie tętni pełnia życia i gdzie tkwi główny warsztat twórczej pracy dla przyszłości, a więc na Śląsk oraz nad Polskie Morze.

Odmiennego typu wycieczki w klasie ostatniej stanowią wycieczki o temacie społecznym, a więc zwiedzanie instytucyj publicznych i ośrodków pracy kulturalnej (szkoły, bibljoteki, archiwa, teatry, świetlice, szpitale, urzędy i t. p.). Praca autopsyjna na terenie winna stanowić nadbudowę nad zjawiskami poznanemi poprzednio, na niższym stopniu nauki. Naturalnie najlepiejby było, gdyby uczeń widział te instytucje w chwili funkcjonowania, jak się to praktykuje w szkołach zagranicznych, gdzie młodzież prowadzona jest pod kierownictwem nauczyciela na zebrania rady gminnej, czy miejskiej, na posiedzenia sejmu i t. p.

Jednak ze względów technicznych niełatwem jest to do przeprowadzenia, a w naszych warunkach zbyt może nawet śmiałe i ryzykowne.

Niemniej przeto takie upoglądowanie nauki najbardziejby zbliżyło lekcje do życia i przygotowało młodzież do przyszłej służby obywatelskiej. [2])

Zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki, bibljotek i t. p. Jednym ze środków wspomagających poglądowość w nauce historji i potęgujących jej czynnik emocjonalny jest zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki i t. p. Najdoskonalszy rysunek, najlepsza ilustracja, czy model jako środek poglądowy nie są w stanie zastąpić oryginalnych pamiątek przeszłości tam zebranych.

Olbrzymią wartość pedagogiczną muzeów potęguje to jeszcze, iż dają one w jednym, przejrzystym, łatwym do uchwycenia obrazie równoczesny przegląd całego szeregu zabytków, które, umieszczone obok siebie, rzucają w oczy pewne wiadomości.

---

[1]) V. Niemcówna: Dydaktyka geografji.

[2]) V. H. Pohoska: Dydaktyka historji, Warszawa 1928.

Taki charakter zbiorów muzealnych pozwala na korzystanie z nich z dobremi wynikami zarówno na wyższym, jak i na niższym stopniu nauczania, zarówno w dziedzinie kształcenia uczucia i woli, jak i rozwoju władz umysłowych i pogłębienia wiedzy historycznej uczniów.

Korzyści wycieczek muzealnych zależne są oczywiście od należytej ich organizacji i od umiejętnego pokazywania i pouczania.

Jeżeli muzeum znajduje się w miejscu siedziby szkoły, nie należy go poznawać odrazu w całości, lecz, nie krępując się czasem, podczas kilkakrotnych odwiedzin, każdy dział systematycznie i dokładnie obejrzeć i omówić.

Jeżeli oglądanie zbiorów odbywa się przygodnie, w związku z dłuższą wycieczką historyczną, wówczas należy wskazywać na przedmioty najważniejsze, unikając rozproszenia uwagi na szczegóły i drobiazgi.

Najlepiej jeżeli objaśnień udziela sam nauczyciel; podnosi to jego autorytet fachowy wobec uczniów, nadto on jedynie wskazać może na rzeczy, dla danego celu najodpowiedniejsze i uniknąć szczegółów zbytecznych i nużących.[1])

Rzeczywistą korzyść ze zwiedzania muzeów można odnieść wówczas, jeżeli przedmioty oglądane w nich są objaśnieniem odbytych już lekcyj. W toku objaśnień, przypominając związane z danym zabytkiem okoliczności, o których była już mowa, domagać się można pożytecznych historycznych skojarzeń.

Na wyższym stopniu nauczania, gdzie przeważa czynnik intelektualny, specjalne znaczenie przy zwiedzaniu muzeów mieć będzie zaznajomienie młodzieży z dorobkiem kulturalnym narodów: do tego celu najodpowiedniejsze są muzea podzielone na osobne działy, obrazujące w systematycznym układzie historyczny rozwój życia i pracy ubiegłych pokoleń.

Niemniej ważne na tym stopniu nauczania jest zwiedzanie muzeów regjonalnych, odzwierciedlających w sposób charakterystyczny fizjognomję duchową danej okolicy i będących bogatym skarbcem jej dotychczasowego dorobku kulturalnego.

Na stopniu niższym, w wieku tak zwanego empiryzmu bezkrytycznego, gdzie głównym celem nauczania historji jest bu-

---

[1]) V. H. Mościcki: Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji, Warszawa 1925.

dzenie żywego zainteresowania przedmiotem i uczuć patrjotycznych, przy zwiedzaniu muzeów wykorzystać należy w kierunku kształcenia uczucia i woli czynnik emocjonalny, a więc entuzjazm dla wielkich ludzi i dla wielkich czynów (pamiątki po Sobieskim, Kościuszce i t. p.).

Prócz muzeów dużą wartość pedagogiczną przedstawiają wystawy specjalne, gromadzące cykle przedmiotów lub obrazów z danej epoki, jednego artysty lub pokrewnych dziedzin historycznych, czy artystycznych.

Niezmiernie ciekawe tego rodzaju „nauczanie muzealne“ jest stosowane we Francji. Zaznajomienie młodzieży z obrazami wielkich malarzy historycznych odgrywa tu specjalną rolę. Obrazy te wskrzeszają przed oczyma pełną prawdopodobieństwa, życiem tętniącą przeszłość, dają możność skojarzeń, pobudzają myśl twórczą i wyobraźnię. Oczywiście wynikają stąd ważne wymagania dydaktyczne przy ich stosowaniu. Obraz może być ilustracją do poprzedniego wykładu, może być punktem wyjścia, z którego uczniowie wydedukują potrzebne wiadomości, może służyć do rekapitulacji materjału naukowego, może być wreszcie sprawdzianem zdolności historycznego kojarzenia.

W klasach starszych dzieła sztuki winny być odpowiednio komentowane, by uczniowie zrozumieli, że indywidualne elementy, wnoszone przez samego artystę, nie są realistyczną kopją minionej rzeczywistości.

Na tym stopniu, oprócz ich znaczenia historycznego, wyjaśnić należy również walory artystyczne i w sposób umiejętny doprowadzić młodzież do wypowiedzenia własnych myśli i spostrzeżeń. Przy zwiedzaniu bibljotek ważną rolę odgrywa oglądanie przez uczniów rozmaitego rodzaju źródeł historycznych w postaci dyplomów, dokumentów, wszelkiego rodzaju aktów i t. p. Zebranie i utrwalenie materjału muzealnego winno mieć miejsce zaraz na następnych godzinach szkolnych. W niższych klasach pożyteczną jest rzeczą, gdy młodzież każdą taką wyprawę do muzeum czy na wystawę dokładnie opisze.

W y c i e c z k i z a g r a n i c z n e. Najtrudniejsze do zorganizowania, niemniej przeto pożądane są wycieczki poza granicę państwa, ale dopiero od pewnego wieku, powiedzmy od lat 16-tu, gdy uczeń zdążył już nieco poznać kraj ojczysty i zaczyna naprawdę myśleć krytycznie. Wówczas rozszerzają one jego

światopogląd, oraz dają pewną istotną perspektywę dziejową. Ileż zdrowej i pożytecznej nauki wynieść można, poznając bezpośrednio kulturę i cywilizację wysoko postawionych państw europejskich; ileż ciekawego materjału i głębokich analogij dostarcza porównanie naszej kultury z kulturą innych narodów. A więc gdzie i w czem byliśmy pierwszymi, w czem idziemy krok w krok z cywilizowanym światem, a wreszcie, gdzie i w czem nie dorównaliśmy mu jeszcze.

W wycieczkach tego rodzaju przychodzi młodzieży z pomocą ten zapas wiadomości historycznych i geograficznych, które zdobyła w szkole i które, drogą bezpośredniej obserwacji i zbliżenia się na miejscu z kulturą danego narodu, pogłębić tylko może.

Na pierwszym planie należałoby oczywiście uwzględnić wycieczkę do Włoch, jako kolebki kultury klasycznej i źródła cywilizacji wogóle, a Polski w szczególności. Jedna taka wycieczka planowo przeprowadzona, z odpowiedniemi objaśnieniami, większe korzyści przynieść może niż cały rok nauki papierowej.

W wycieczkach zagranicznych zwracać należy uwagę uczniów na oddziaływanie kulturalne narodów na siebie, zwłaszcza na wpływy obce na kulturę polską. Nie można również pominąć tak obficie rozsianych, a związanych z naszem życiem politycznem i kulturalnem (zwłaszcza epoki porozbiorowej) pamiątek polskich zagranicą. Winne one być z należnym pietyzmem zwiedzane i objaśniane.

Niestety, na wycieczki poza granicę kraju mało która szkoła pozwolić sobie może, w obecnych zaś warunkach gospodarczych należą one raczej do sfery marzeń.

EWA MALECZYŃSKA (Lwów)

Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia w obrębie nauczania historji w szkole średniej.

Hasło samodzielnej pracy ucznia, pracy twórczej a nie tylko reproduktywnej, weszło już w nasz elementarny dydaktyczny kanon. Przecież, jeśli chodzi o realizację tego hasła, to szukanie drogi właściwej wcale nie jest jeszcze ukończone, a dla wielu przedmiotów raczej dopiero zaczęte.

Poglądy na istotę, cele i granice samodzielności ucznia w gimnazjalnej nauce historji uległy niejednokrotnie już od chwili przeniknięcia haseł szkoły pracy do dydaktyki naszego przedmiotu dyskusji i ewolucji. Przedewszystkiem stwierdzić dziś można, że samodzielna praca ucznia w szkole średniej w obrębie nauczania historji nie jest i nie może być synonimem samodzielnej pracy badawczej i odkrywczej, samodzielnego ustalania wszystkich faktów i ich związków na podstawie surowego materjału źródłowego. Ogłoszone w swoim czasie zużytkowanie w szkole źródeł historycznych w powyższym celu spotkało się odrazu z silnym protestem [1]), a dziś tego rodzaju metody pracy samodzielnej ucznia możemy uważać za przebrzmiałe, co nie wyklucza oczywiście samego wciągania źródeł w nauczanie historji pod innym kątem widzenia, jako ilustracji czy podstawy do różnorodnych ćwiczeń, które w klasach najwyższych mogą służyć również i pokazaniu młodzieży (ale tylko pokazaniu) metody badawczej.

---

[1]) Por. Neubauer, Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts, Vergangenheit und Gegenwart 1925, XV. str. 1 nn.; Kende O., Handbuch für den Geschichtslehrer, Leipzig 1927, I. str. 167 nn.; Lippert W., Methodik des Geschichtsunterrichts, Erfurt 1929, str. 72 nn. W literaturze polskiej por. zwłaszcza Ad. Szelągowski: Z Zagadnień Dydaktyki i Historji, Lwów 1925, str. 45.

Postulat ponownego odkrywania całej wiedzy ludzkiej przez dziecko należy zresztą dziś do przeszłości i w dydaktyce innych przedmiotów. Tego rodzaju pierwotne, do pewnego stopnia naiwne, pojmowanie hasła szkoły pracy przekreśla się już jako ani możliwe, ani potrzebne. Co do historji, sam charakter jej jako nauki, wykluczającej eksperymentowanie, a zmuszającej badacza do obracania się w kręgu raz dokonanych i niepowtarzalnych faktów, ogranicza możność samodzielnego „wykrywania“ zjawisk przez ucznia i czyni ją mniej niż inne przedmioty (nawet przedmioty humanistyczne, jak filologja) przydatną do pracy „laboratoryjnej“. Uczeń może, mając pewne dane, wyprowadzić wzór matematyczny, może, mając tekst językowy przed sobą, wydedukować prawidła gramatyczne: wysiłek umysłowy wyprzedza tu wiedzę, jest drogą do jej zdobycia. W historji inaczej. Uczeń musi najpierw przyswoić sobie fakty i te dopiero stają się materjałem dla pracy jego myśli [1]). Nawet genetyczne wiązanie wypadków, owa korona szkolnego nauczania historji [2]), na jakież może zejść manowce, jeśli przy słabej znajomości faktów ze strony ucznia (gorzej, jeżeli również ze strony nauczyciela!) puścimy wodze czystej dedukcji (czy może częściej, fantazji?). Dzięki ciągłej konieczności korygowania dowolności przypuszczeń przez dane o stanie faktycznym, których uczeń w całej ich rozciągłości znać nie jest w stanie [3]), przy każdym samodzielnym wysiłku myślowym dziecka będzie potrzeba ciągłej opieki, ciągłego kierownictwa nauczyciela, ustawicznego prowadzenia za rękę: samodzielność w ustalaniu faktów może być tylko pozorna.

Pozostaje więc samodzielność w p o z n a w a n i u i przyswajaniu sobie faktów i ich związków, j u ż p r z e z n a u k ę u s t a l o n y c h, i samodzielność w zużytkowaniu poznanych faktów i ich związków dla dorabiania się własnej struktury duchowej, w samowychowywaniu siebie na człowieka i obywatela, na drodze wysiłku myśli, czy nawet reakcji uczuciowej [4]).

---

[1]) Por. K e n d e O., o. c. str. 166—87.

[2]) Por. Program nauki w gimnazjach państwowych. Historja. (Projekt) Lwów 1933, str. 17 n. Uwagi do całości programu konstrukcja i ujmowanie materjału.

[3]) Niedopuszcza tego zarówno poziom umysłowy dziecka, jak i brak czasu, rozdzielonego między szereg przedmiotów.

[4]) Por. N a w r o c z y ń s k i, Zasady nauczania, Lwów 1930, str. 109, 141 n.

Z analogicznych założeń wychodzi, ostatnio bardzo liczna, dydaktyczna literatura niemiecka, poświęcona realizacji hasła szkoły pracy w nauczaniu historji [1]). W świetle jej wskazań będzie więc np. pracą samodzielną ucznia przygotowanie „wykładu“ dla kolegów o jakiemś zagadnieniu na podstawie paru monografij, czy przerobienie samodzielne przez klasę pewnej partji materjału z podręcznika i wskazanych pomocy naukowych, ale również i skromne zrobienie dyspozycji z przeczytanego ustępu wypisów, czy napisanie protokołu lekcji, sporządzenie tablicy synchronistycznej, opis zabytku według ilustracji, czy autopsji, obliczenie z mapy powierzchni kraju, a nawet odpowiedź na rzucone podczas wykładu pytanie, czy wreszcie nawet reakcja uczuciowa na usłyszany wykład [2]).

Nie jest też tego rodzaju „praca samodzielna“ w zasadniczych jej przejawach obca polskiej praktyce szkolnej, oglądanej oczywiście od jej jaśniejszej strony, nie od strony niedociągnięć, które wszędzie się zdarzają. Żywsze odnowienie metody w znaczeniu zwiększenia rodzajów i dróg samodzielnych wysiłków młodzieży przyjdzie dopiero wówczas, gdy zaistnieją w praktyce (nie w naszych pobożnych życzeniach) nowe warunki pod względem rozporządzalnych pomocy naukowych tak w zakresie rzeczy wydanych i istniejących na rynku księgarskim (odpowiednie podręczniki dla wszystkich klas), jak zwłaszcza w zakresie rzeczy posiadanych istotnie przez każdą przeciętną szkołę. O ile zatem naogół rodzaj pracy, jaka tu może być stosowana, jest jasny, i nie podlega wątpliwościom, to żywą aktualność posiada natomiast pytanie, ile materjału zostawić można i należy samodzielnej pracy ucznia, jaki to ma być materjał, jak wielkie mają być etapy pracy, jak częsta i jak daleko idąca kontrola i pomoc. Od dwuminutowej odpowiedzi na rzucone w klasie pytanie, np. dlaczego Kazimierz Wielki zawarł traktat w Kaliszu, a nie wszczął wojny z Zakonem (uczniowie przytaczają znane im fakty, mogące zilustrować przymusowe położenie króla), do samodzielnego opracowania choćby tylko na podstawie podręcznika całości polityki zagra-

[1]) Dostępne mi były: Peters, Geschichtlicher Arbeitsunterricht (Handbuch des Arbeitsunterrichts VIII, Frankfurt a. M. 1923); Ficker, Freitätigkeit, Leipzig 1926; Heinze, Arbeitsunterricht, (Vergangenheit und Gegenwart Ergh. IV).

[2]) Por. Fischer, Freitätigkeit, str. 12 nn.

nicznej Kazimierza Wielkiego i od tego samodzielnego opracowania, w ciągu np. jednej godziny szkolnej dokonanego w obecności i z pomocą nauczyciela, do samodzielnego opracowania na podstawie szeregu książek „przydziału daltońskiego“: czasy Kazimierza Wielkiego, droga długa i daleka.

Niemcy są bardzo ostrożni jeśli chodzi o ufanie własnym siłom ucznia. Wprawdzie wydane w r. 1925 pruskie Richtlinien programowe narzuciły „samodzielną pracę ucznia“ (w wyżej określonem ujęciu) jako obowiązującą normę, a to w myśl hasła, że żadnej rzeczy, o której uczeń może się sam dowiedzieć, nie powinien opowiadać mu nauczyciel. Wykład już na stopniu średnim stojący na uboczu, na stopniu wyższym zjawia się tylko wyjątkowo. Praca samodzielna ucznia w szkole niemieckiej jest jednak zasadniczo pojęta, jako przygotowanie domowe ucznia, którego rezultaty są ustawicznie omawiane w klasie na wspólnej głośnej lekcji, prowadzonej w formie rozmowy nauczającej (Lehrgespräch). I tak kontrolowana praca samodzielna spotkała się, jako narzucona przez władzę wyłączna metoda nauczania, z żywą polemiką i powodzią protestów, lub też interpretacją zdążającą raczej do ograniczenia bezwzględnych wskazań programowych [1]).

Natomiast z Ameryki płyną do nas tendencje, aby sam czas spędzany w szkole poświęcić na samodzielny wysiłek ucznia, zostawiając dla nauczyciela rolę już nie ciągłego, czujnego kierownika zbiorowej pracy, ale jedynie dyskretnego opiekuna poczynań, noszących niekiedy zupełnie indywidualne piętno danych jednostek czy zespołów, które samodzielnie przyswoić sobie mają niemal wszystko. Na samodzielnej cichej pracy ucznia, jako zasadniczej i stałej metodzie nauczania, opiera się system Hall-Questa [2]), a jeszcze dalej idzie jak wiadomo plan daltoński. Razem z innemi przedmiotami ulega przebudowie i nauczanie historji, w którem także usiłuje się ograniczyć lekcję głośną do niewielu minut (Hall-Quest), lub też uczynić głośną lekcję zbiorową wogóle czemś wyjątkowem (Dalton-Plan). Jednak już Hall-Quest o nauczaniu historji na drodze pracy

---

1) Rozmaite głosy krytyki omawia wyczerpująco K e n d e O., o. c. str. 211 nn.; L i p p e r t, o. c. str. 58.

2) H a l l - Q u e s t, Nauczanie pod kierunkiem.

pod kierunkiem ma nierównie mniej do powiedzenia, niż o nauczaniu innych przedmiotów.

Przy wprowadzaniu w życie, plan daltoński już w takiej np. Anglji przekształcił się, jak wiadomo, o tyle, że zwłaszcza w nauczaniu historji wprowadzono obok pracy samodzielnej ucznia lekcje zbiorowe. Ostrożnie prowadzone eksperymenty polskie nad realizacją planu daltońskiego w szkole średniej uwypukliły cały szereg trudności, zwłaszcza jeżeli chodzi o nauczanie historji. Nazwano wprost „złudzeniem optycznem“ sąd, że historja nadaje się specjalnie do systemu daltońskiego. Okazało się, że tym systemem daje się przerobić tylko mała część materjału, szereg zagadnień z historji ustroju, kultury, czy historji gospodarczej, trzeba zawsze zatrzymać do opracowania lekcyjnego. A i tak doświadczenia wykazały, że końcowe „colloquium“ musiało wiele rzeczy prostować i wyjaśnić, a czasem z uczenicą niezdolną, trzeba było cały „przydział“ przerabiać nanowo [1]).

Można więc śmiało twierdzić, że głośna lekcja zbiorowa, w której poszczególne wysiłki myślowe młodzieży i jej reakcje uczuciowe są ustawicznie skierowywane przez nauczyciela do właściwego łożyska, jak jest, tak i będzie zawsze podstawową formą nauczania historji w szkole średniej. Nic nie zastąpi przedewszystkiem jej wartości wychowawczej, jej znaczenia dla wspólnego przez całą klasę „dorabiania się“ pewnych sądów, pewnych założeń ideowych, które przecież — godzimy się na to wszyscy — ma dać historja, wychowując człowieka i obywatela. Rezygnując ze zbiorowej pracy głośnej pod kierunkiem nauczyciela, albo pozornie tylko rzucimy ucznia na bystrą wodę samodzielnego rozpatrywania wypadków i ich samodzielnego oceniania, bo zgromadzimy mu jednostronny, cieplarniany materjał, narzucający zgóry pewien sąd, albo uczeń ten zgubi się w powodzi najrozmaitszych zdarzeń i sądów, a idąc za impulsem pierwszego opisu, za ostrzem pierwszej krytyki, zatraci najcenniejszą zdobycz, jaką nauka historji dać mu może, objektywne spojrzenie na otaczające go życie. System niemiecki pozwala wprawdzie — przez zatrzymanie rozmowy nauczającej, jako stałej formy lekcji zbiorowej, a przesunięcie pracy samo-

---

[1]) Por. Zaborowska H., Nauczanie historji systemem Daltońskim, Z zagadnień dydaktycznych, Łódź 1931, str. 36—39.

dzielnej ucznia na przygotowanie domowe — uniknąć powyższego niebezpieczeństwa, ale nie usuwa drugiego, równie poważnego. Albo bowiem ilość poznanych przez młodzież zjawisk i faktów historycznych dojdzie do absurdalnego minimum, albo każąc wszystkiego uczyć się samodzielnie, przeciążymy młodzież ponad jej siły, stając w jaskrawej sprzeczności ze współczesnemi dążeniami dydaktycznemi i wychowawczemi. A chociaż potrzeba ograniczania materjału nauczania, dla umożliwienia pogłębienia go, jest niezaprzeczalną, jest przecież pewna granica, której przekroczyć nie można bez odebrania wykształceniu wartości i bez obniżenia poziomu kultury społeczeństwa.

Tak więc należy powtórzyć z całym naciskiem, że głośna lekcja zbiorowa, która nie jest zresztą bynajmniej zaprzeczeniem samodzielnego wysiłku ucznia, a tylko pewną skromną i początkową formą tego wysiłku, do końca szkoły średniej winna zachować znaczenie podstawowe, choć z roku na rok kurczyć się będzie stopniowo na rzecz innych form pracy, w których samodzielność wysiłku i odpowiedzialność każdej jednostki za wyniki będzie o wiele większa, nieraz całkowita. Dopiero jednak w szkole wyższej, akademickiej, te inne formy — oznaczmy je nazwą pracy cichej, indywidualnej — nabiorą zasadniczego i podstawowego znaczenia, choć i tam nie znika jeszcze zupełnie forma zbiorowej pracy głośnej pod kierunkiem profesora, pod postacią rozlicznych ćwiczeń, konwersatorjów, repetytorjów i t. p.

Szkoła średnia [1]) ma jednak przygotować młodzież do tej pracy akademickiej, względnie, co jeszcze ważniejsze, do samodzielnego wysiłku myślowego dojrzałego już człowieka, który zawodowo poszedł już w innym kierunku, a chce, czyto zdać sobie sprawę z bieżącego życia politycznego, gospodarczego, czy społecznego, czyto pogłębić rozumienie przeszłości narodu. Przygotować zaś musi zarówno przez danie młodzieży jako odskoczni pewnego minimum wiadomości, jak i przez danie jej pewnego stopnia sprawności formalnej. Tego drugiego nie zapewni nigdy, oczywiście w dostatecznej mierze, dorywcza samodzielność ucznia na zbiorowej lekcji głośnej, to też indywidualna samodzielna praca cicha, tworząca dłuższy (pod względem ilości

---

[1]) Mam tu na myśli gimnazjum starego typu, względnie gimnazjum 4-roklasowe i liceum ogólno-kształcące łącznie.

wciągniętego materjału) wysiłek, choć nie może być w szkole średniej wyłączną, ani nawet przeważną formą pracy ucznia, jest przecie jedną z jej form nieodzownych. Nauczyciel musi przytem jednak pamiętać, że w szkole średniej przy każdym takim dłuższym i samodzielniejszym wysiłku nie wytwór, nie suma przyswojonych wiadomości, czy zdobytych pojęć, jest w jego oczach głównym celem pracy ucznia, ale sama czynność i jej wartość kształcąca, przyczem wynik pracy ma wartość przedewszystkiem sprawdzianu jej prawidłowości i należytego tempa. Dlatego tam, gdzie praca taka ze względu na warunki (środki naukowe rozporządzalne w danej chwili, zagadnienia przerastające przygotowanie ucznia, nieprzestrzeganie właściwej metody pracy) zejśćby musiała na drogi nieracjonalne, stać się powierzchowną, mechaniczną, lub oprzeć o dodawaną ukradkiem pracę cudzą, przyniesie ona więcej szkody, niż pożytku. Wymogom takim nie odpowie najczęściej „samodzielna" praca ucznia, pojęta jako przygotowanie domowe, pominąwszy oczywiście bardzo proste, względnie już wyćwiczone dostatecznie czynności. Najodpowiedniejszą więc formą takich „ćwiczeń sprawnościowych" w obrębie nauczania historji będzie praca cicha, dokonywana pod bezpośrednim kierunkiem i w obecności nauczyciela przy możności pełnego użycia środków naukowych, dostarczonych przez szkołę. Jest to forma pracy zbliżona zatem stosunkowo najbardziej do systemu Hall-Questa, ale różniąca się od jego założeń o tyle, że nie jest bynajmniej stałą metodą opanowywania rzeczowego materjału nauczania, ale ćwiczeniem, kładącem sobie przedewszystkiem za cel wdrożenie do pewnych form i dróg pracy.

Cel, zakres, poniekąd i metodę wspomnianych ćwiczeń wyjaśni najlepiej konkretny przykład, sprawozdanie z doświadczeń dokonanych w bieżącym roku szkolnym w kl. V jednego z żeńskich gimnazjów we Lwowie.

Zespół stosunkowo nieliczny (25 uczenic), dziewczęta w większej części zdolne i chętne, przedewszystkiem zaś bardzo ambitne. Pierwsze ćwiczenia oparły się o podręcznik używany w klasie (Nanke, Historja średniowiecza). Pierwsza lekcja, zorganizowana metodą pracy pod kierunkiem, miała w moich oczach za cel zorjentowanie tak mnie, jak i uczenic samych, co do stanu ich sprawności umysłowej i stopnia umiejętności obchodzenia się z podręcznikiem. Jeśli chodzi o klasę — ta była

głęboko przeświadczona, że „uczyć się sama z książki" doskonale potrafi i wszelkie w tym kierunku rady i wskazówki przyjmowała ze sceptycznym uśmiechem. Na lekcji więc o której mowa, poleciłam (wyznaczając na pracę 36 minut czasu: 1) przeczytać §§ 19—23 podręcznika Nankego (cesarstwo wschodnio-rzymskie, Justynjan I, materjał nowy, w klasie nieprzerabiany), 2) ująć przeczytaną treść w parę punktów dyspozycji, 3) przygotować (ustnie) rozwinięcie każdego punktu. Krążąc po klasie, obserwowałam sposób pracy niektórych uczenic: mozolne streszczanie niemal przepisywanie do zeszytów każdego zdania zaraz po przeczytaniu go; lub też powtarzanie z pamięci każdego przeczytanego zdania przy tendencji do mechanicznego wpadania w pracę głośną. Widziałam „wykuwanie" poszczególnych wyrazów i dat przez parokrotne powtarzanie ich; mapę, choć dałam polecenie przyniesienia jej, wyjęło samorzutnie zaledwie parę uczenic. O wyjaśnianie niezrozumiałych pojęć pytano mię zaledwie dwa razy, w obu wypadkach o wyrazy w rzeczywistości wyjaśnione w tekście. Racjonalną pracę zaobserwowałam tylko u niewielu dziewcząt. Niemniej, klasa jeszcze przed upływem wyznaczonego terminu, oświadczyła, że jest gotowa. Zaczęło się sprawdzanie wyników. Zwracałam uwagę przedewszystkiem na te uczenice, których sposób pracy wydał mi się najmniej celowy. Jak przewidywałam, pokazało się, że tekst nie był należycie wykorzystany: szereg zagadnień ważnych pominiętych, zdolność oderwania się od biegu myśli podręcznika minimalna, pojęcia niezrozumiałe przeskakiwane. Zaledwie niektóre uczenice, sporządzając dyspozycję, oderwały się od tytułów ustępów podręcznika, mimo, iż te niezawsze wyczerpywały treść tych ustępów. A że egzekwowałam materjał bardzo ściśle, więc kompromitacja była nieraz zupełna, a ogół klasy boleśnie dotknięty, prawie obrażony na mnie. Ten sam fragment podręcznika miały następnie uczenice przepracować raz jeszcze w domu. Godzina następna wymagała innej techniki lekcyjnej (sztuka bizantyńska). Ale już na trzeciej lekcji wróciłam do pracy nad podręcznikiem, tym razem jednak wspólnej pracy głośnej. Razem przeczytałyśmy całość, razem zostały wytknięte rzeczy zasadnicze, razem podkreślone i wyjaśnione pojęcia niejasne i nowe, razem oznaczone na mapie elementy geograficzne, wspólnie wydobyte z tekstu wszystkie istotne szczegóły, wspólnie wreszcie wyszu-

kane i przemyślane związki przyczynowe między omawianemi faktami. Lekcja następna prowadzona była znów metodą samodzielnej pracy uczenic nad podręcznikiem, ale tym razem zpowrotem jednostkowej pracy cichej, poprzedzonej jedynie krótkiem zebraniem zasad porządnej i celowej pracy, do których doszłyśmy na lekcjach poprzednich. Ćwiczenia takie powtarzały się jeszcze parokrotnie. Gdy była już za nami większa partja materjału, do ustalonych zasad opracowywania bieżącej lekcji dodałyśmy sobie jeszcze dwa postulaty: synchronizację materjału świeżo poznanego z materjałem poznanym dawniej [1]) i zagadnieniowe wiązanie tegoż materjału z poznanym dawniej. Tu stanowiła ćwiczenia wstępne sui generis powtórka zagadnieniowa, stosowana na lekcji. Dziewczęta otrzymały też podczas lekcji głównej 10 do 15 minut czasu na wyszukanie w opanowanej już części podręcznika, przy posługiwaniu się spisem rzeczy, wszystkich ustępów, potrzebnych dla danej kwestji, i ujęcie jej w parę punktów dyspozycji. Po pewnym czasie postępowanie takie stało się obowiązkowem dla przygotowania domowego każdej niemal lekcji.

Ostatecznie po siedmiu lekcjach, poświęconych całkowicie pracy nad podręcznikiem, a nadto kilku poświęconych jej częściowo, mogłyśmy powiedzieć, że podręcznik opanowujemy, choć u uczenic słabszych zdarzały się ciągle jeszcze niedociągnięcia. Postępowałam więc często w ten sposób, że część materjału celowo usuwałam z lekcyj głośnych, wskazując tylko potrzebę samodzielnego opanowania go w domu i kontrolując skrupulatnie wyniki pracy. Naogół dziewczęta nielubiały lekcyj cichych, poświęconych podręcznikowi, przekładając o wiele nad nie lekcje żywą, wykład, czy dyskusję. Rzecz ciekawa jednak, prosiły same o pracę pod kierunkiem wówczas, gdy miały zajęte popołudnia i chciały odciążyć się z pracy domowej, twierdziły bowiem, że z przygotowaniem w domu lekcji, którą w szkole przerabiały same, nie miały w domu prawie wcale trudu, tłumacząc to tem, że podczas „lekcji głośnej zawsze się bodaj chwileczkę nie uważa“, a poza tem brak świadomego wysiłku w kierunku zapamiętania faktów, o których mowa: „poprostu niema czasu myśleć czy to utkwiło w głowie, czy nie:

[1]) Podręcznik Nankego specjalnie w pewnych partjach wybiega daleko naprzód, aby później cofnąć się znowu o dziesiątki, a nawet setki lat wstecz.

trzeba słuchać co dalej“ [1]). Słuszność tych uwag dziewcząt potwierdził fakt, że znużenie klasy po lekcji, poświęconej pracy pod kierunkiem było stale większe, niż po zbiorowej lekcji głośnej.

Od podręcznika, jeszcze w czasie ćwiczeń nad nim, przeszłyśmy do lektury monografij historycznych. Łatwe, popularne szkice, nie potrzebowały już więcej przygotowania. Większość dziewcząt już mogła opracowywać je poza lekcjami techniką, zdobytą na podręczniku, bądź oddając (po sporządzeniu dyspozycji) bieg myśli autora, bądź wyciągając z całości materjał dla jednego tylko, danego a priori, zagadnienia. Ale ponieważ szkiców popularnych z zakresu historji średniowiecznej (stojących z drugiej strony na takim poziomie, aby mogły zainteresować młodzież klasy V gimn.) mamy bardzo mało, stanęłam wobec potrzeby wciągnięcia fragmentów monografij naukowych, bądź popularnych, ale pisanych dla wykształconego ogółu. Dla pierwszej tego rodzaju lekcji, 24 obecnych uczenic rozsadziłam dwójkami, dobierając równy mniej więcej poziom umysłowy i tempo pracy. Każda dwójka otrzymała książkę z odmiennym tematem i dokładnem oznaczeniem stron, od których przeczytania ma rozpocząć pracę. Materjał odnosił się do czasów Mieszka I i Bolesława Chrobrego, już opracowanych na lekcji zbiorowej i był ich rozszerzeniem [2]). Uczenice, po prze-

[1]) Powodowana temi doświadczeniami wprowadziłam pewną zmianę w technice lekcyj głośnych. O ile mianowicie wykład lub dyskusja nagromadzą więcej szczegółów, lub gdy omawiamy zjawisko bardzo skomplikowane, przerywam na chwilę lekcję, polecając w chwili ciszy przemyśleć raz jeszcze dopiero co usłyszaną treść z tendencją jej zapamiętania, poczem, wywoławszy do powtórzenia zazwyczaj którąś z najsłabszych uczenic, prowadzę dopiero lekcję dalej.

[2]) Tematy dałam następujące: 1) znaczenie ujścia Odry w czasach Mieszka I (Zakrzewski, Mieszko I str. 52—5; 2) jakie były warunki układu Mieszka I z Geronem (Widajewicz, Wichman str. 73—6, temat stanowił wyjątkowo skorygowanie tekstu podręcznika; zwróciłyśmy uwagę na różnice daty wydań obu książek); 3) jakie światło rzuca czeskie małżeństwo Mieszka I na stosunki polsko-niemieckie (Zakrzewski, Mieszko I str. 66—8); 4) rola Kościoła w Polsce za czasów Mieszka I i Chrobrego (Zakrzewski, Chrobry str. 332—5); 5) pierwsi duchowni w Polsce (Ptaśnik, Kultura włoska w Polsce str. 6—8); 6) matka i siostry Chrobrego (Zakrzewski, Chrobry str. 48—55); 7) wychowanie Bolesława Chrobrego (tamże str. 58—64); 8) Św. Wojciech (tamże str. 99—101, opracowujące temat uczenice z własnej inicjatywy otrzymały książkę do domu dla

czytaniu ustępu, piszą w zeszytach zwięzłą odpowiedź na postawione zagadnienie, przyczem dwójki mogą wypracować tekst wspólny. Ustępy zostały dobrane w ten sposób, że stanowią teksty o charakterze narracyjnym, nieobciążone dygresjami krytycznemi. Krążąc po klasie zwracam tu i ówdzie pytaniem uwagę na przypiski, w odpowiedzi pisemnej jednak każę powoływać się tylko na monografję (tytuł dokładny wraz z oznaczeniem tomów ewentualnych czasopism) i stronę. Wyjaśnień potrzeba dużo. Więcej jest niż w tekście podręcznika wyrazów niezrozumiałych, pojęć obcych, tu i owdzie brak poprostu znajomości faktów, potrzebnych dla zrozumienia tekstu. Przydałyby się ogromnie egzemplarze encyklopedji, słownik wyrazów obcych. Praca uczenic byłaby wówczas istotnie samodzielna. W ich braku jednak za wszystko muszą starczyć wyjaśnienia ustne. To też po upływie godziny tym razem nie tylko klasa, ale i ja zmęczona jestem bardziej, niż lekcją normalną, choć z radością widzę, że wdrożenie do porządnej pracy na podręczniku i nieprzeskakiwania w nim trudności odnosi swój skutek. Przytem zainteresowanie dziewcząt tekstem monografji jest o wiele większe, niż podręcznikiem. Na drugą lekcję dwójki odczytują swoje sprawozdania. Klasa słucha i notuje, aby zebrać materjał do odpowiedzi na pytanie: który z faktów, omawianych w sprawozdaniach, zwrócił szczególnie moją uwagę i dlaczego. Dwójki wyraźnie rywalizują, starając się „jak najlepiej sprzedać swój towar". „To ciekawe", pada uwaga po czyjemś sprawozdaniu. — „Czekaj zobaczysz nasze", odpowiada natychmiast inna ławka [1]). Przy powtarzaniu ćwiczenia dwójki zazdrośnie strzegą już tajemnicy swych „odkryć". W przeciwieństwie do tamtych, podręcznikowych, klasa takich lekcyj pragnęłaby mieć więcej; ale nie można, czas nie pozwala.

---

objęcia sprawozdaniem całości dziejów św. Wojciecha; 9) list św. Brunona (Szajnocha, Bolesław Chrobry str. 129—30); 10) jakie cechy nosi państwo ruskie na przełomie X i XI wieku (Zakrzewski, Chrobry str. 243—7); 11) siły wojskowe Polski i jej zaludnienie w czasie walk niemieckich Chrobrego (tamże str. 186—7); 12) Gniezno jako najstarsza stolica Polski (Bujak, Stolice Polski, Studja geogr. hist. str. 257—9).

[1]) Z wymienionych wyżej tematów najsilniej zwróciły uwagę klasy: list św. Brunona i układ Mieszka I z Geronem, po nich tematy o charakterze biograficznym (matka, siostry Chrobrego, wychowanie, św. Wojciech).

Później w drugiem półroczu, chwytamy się pracy trudniejszej. Materjał, tak samo podzielony między dwójki uczenic, dotyczył jednak partji, która dopiero miała być przerobiona w klasie (czasy Łokietka i Kazimierza Wielkiego), a znana była uczenicom tylko ze szkoły powszechnej. Trudności ze zrozumieniem tekstu były więc oczywiście większe; trzeba było sięgnąć do podręcznika szkolnego, wyszukać odnośny ustęp, odnaleźć potrzebne wiadomości. Prowadząca lekcję odmawiała bowiem celowo wyjaśnień w zakresie faktów, znajdujących się w podręczniku, który tym razem stawał się surogatem encyklopedji i polem samodzielnej kwerendy [1]). Technika wykorzystania tej serji sprawozdań była też inna. Nie były czytane w ciągu jednej lekcji, ale stopniowo, w miarę, jak dochodziłyśmy z klasą do danego zagadnienia, stawały się jego pogłębieniem, rozszerzeniem, lub ilustracją.

Następny stopień trudności stanowić będzie ćwiczenie, w którem dwójka uczenic otrzyma tylko temat i książkę (monografję, obszerniejszy podręcznik), z której sama wy-

---

[1]) Tematy dla ćwiczeń (obecnych 22 uczenic): 1) arcybiskup Jakób Świnka (Abraham, Stanowisko kurji wobec koronacji Łokietka str. 8—11); 2) antagonizm wielko i małopolski w XIV w. (Szelągowski, Wzrost państwa polskiego na przełomie wieków średnich i nowych str. 36—7); 3) Elżbieta Łokietkówna na dworze węgierskim (Dąbrowski, Elżbieta Łokietkówna, Rozpr. Ak. Um. wyd. hist. fil. t. 59 str. 307—310); 4) wyprawy ruskie Kazimierza Wielkiego (Czołowski, Wysoki Zamek str. 18—25); 5) Kazimierz Wielki we Lwowie (Jaworski, Królowie polscy we Lwowie str. 1—5); 6) system rządów Kazimierza W. na Rusi (Paszkiewicz, Polityka ruska Kazimierza W. str. 252—61); 7) Łokietek a Ruś halicka (Zakrzewski, Wpływ sprawy ruskiej na państwo polskie str. 12—5); 8) Górnictwo w Polsce XIV wieku (Rutkowski, Dzieje gospodarcze Polski str. 70—3); 9) handel Krakowa z Flandrją (Kutrzeba, Ptaśnik, Dzieje handlu i kupiectwa krakowskiego, Rocznik Krakowski XIV. str. 5—7); 10) Jan syn Pakosława ze Stróżysk (Krzyżanowski, Poselstwo Kazimierza do Awinjonu i pierwsze uniwersyteckie przywileje, str. 5—8); 11) Wawel XIV wieku do roku 1370, (Windakiewicz, Dzieje Wawelu str. 69—79, z wykreśleniem niektórych ustępów). Nierówny poziom poszczególnych przydziałów w pracy (ilość stron, wysokość poziomu poszczególnych książek, np. Jaworski, Królowie polscy we Lwowie w stosunku do monografji Paszkiewicza lub Abrahama) odpowiadał nierównemu poziomowi i możliwościom poszczególnych dwójek. Tematy niektóre nie zostały w ciągu godziny szkolnej wyczerpane. Na dobór ich wpłynęła w dużej mierze dostępność tych właśnie, a nie dostępność w danej chwili innych, może właściwszych książek.

szuka sobie materjał, posługując się indeksem, spisem treści i t. p.

W wyniku serji ćwiczeń nad lekturą dziewczęta zdobyć winny pewne minimum propedeutycznej sprawności przy samodzielniejszej pracy. Wyjątkowo jednak tylko dawałam zdolniejszym uczenicom na tym poziomie monografję naukową do domu; praca bowiem bez kierunku, zwłaszcza przy zupełnym braku środków pomocniczych, traciła połowę wartości. Wykorzystywałam natomiast w razie własnej po temu inicjatywy uczenic dyżury popołudniowe w czytelni uczniowskiej. Na rok przyszły, o ile tylko czas pozwoli, kontynuacja tych ćwiczeń powinna przynieść częstsze zestawienia z podręcznikiem wyników nowszej literatury, oraz zbieranie z paru książek materjału dla opracowania jednego zagadnienia, podporządkowanie tego materjału i ujmowanie go (technika referatu szkolnego).

Podręcznik jednak i lektura monografij to nie jedyny materjał ćwiczeń uczniowskich. Do innego rodzaju ćwiczeń stanowić mogą materjał źródła, mapy, czy ilustracje.

Na ćwiczenia te pozostało jednak w omawianym przykładzie bardzo mało czasu, ponieważ większość godzin, w których decydowałam się zrezygnować ze zbiorowej lekcji głośnej, pochłonęło wdrożenie do racjonalnej pracy nad podręcznikiem. Temat „źródłowy“ dałam raz jeden. Uczenice miały mianowicie po odczytaniu wyjątku z kroniki Janka z Czarnkowa [1]), odpowiedzieć (pisemnie) na pytanie, co można wnosić z tekstu tego urywku o osobie autora kroniki [2]).

Podobnież jedną tylko prośbę zrobiłam w kierunku samodzielnej pracy uczenic nad ilustracją. Poszłam mianowicie tą drogą przy omawianiu gotyku, do którego to tematu przypadkowo rozporządzałam bardzo obfitym materjałem ilustracyjnym kartkowym (gotyk francuski). Początek lekcji stanowiło wyjaśnienie na schematycznych szkicach, przygotowanych na tablicy zasadniczych elementów gotyku oraz nazw technicznych, którychby uczenicom mogło brakować (z szeregiem nazw technicznych zapoznały się już na lekcjach poprzednich, poświęconych sztuce starochrześcijańskiej, romańskiej i t. p.). Klasę po-

---

[1]) Teksty źródłowe z. 21 ust. 19 z pewnemi rozszerzeniami (przepisane na maszynie w 12 odbitkach).

[2]) W odpowiedziach podkreślono: Stan duchowny, pochodzenie nieszlacheckie, z Wielkopolski.

dzieliłam na 5 grup po 4—5 uczenic, każda grupa otrzymała komplet stosownych ilustracyj i temat [1]), który należało opracować na podstawie poczynionych nad ilustracjami obserwacyj. Uczenice otrzymały polecenie cytowania każdorazowo zabytku, na którego reprodukcji dane spostrzeżenie zostało oparte. Grupy pracowały wspólnie, redagując jedno wspólne sprawozdanie. Materjał tak zebrany został zużytkowany na lekcji następnej, zbiorowej, podczas której przy pomocy epidiaskopu studjowałyśmy szereg zabytków gotyku polskiego. Przy wyświetlaniu poszczególnych obrazów uczenice omawiały analogje i różnice z opracowywanym poprzednio samodzielnie materjałem francuskim, przyczem oczywiście w analogjach chodziło tylko o najbardziej charakterystyczne przejawy gotyku, a nie o wpływy artystyczne, co przerastałoby poziom i możliwości szkoły średniej.

Ćwiczenia, oparte o mapy, ze względu na potrzebę zgromadzenia odpowiedniego materjału, mam dopiero w przygotowaniu [2]).

Omówione wyżej ćwiczenia i parę innych analogicznych pochłonęły łącznie w ciągu pierwszych trzech okresów konferencyjnych 12 godzin szkolnych. Godzin tych nie żałuję. Zmuszając każdą jednostkę lub niewielką grupę [3]) do minimalnego

---

[1]) Tematy — zależne oczywiście od rozporządzalnego materjału — brzmiały: 1) Sylwetka kościoła gotyckiego (jakie cechy mię uderzają). 2) Wnętrze, j. w. (wziąć pod uwagę zwłaszcza sklepienie i okna). 3) Portal gotycki. 4) Rozeta, jej zastosowanie i ornamentyka. 5) Rzeźba. Materjał stanowiły fotografje z Reims (katedra), Paryża (Notre-Dame, Sainte Chapelle, zabytki z muzeum Louvru), Chartres — przeciętnie 6—8, (przy rzeźbie 12) reprodukcyj dla każdej grupy.

[2]) Projektuję temat: jakie czynniki wpływały na rozmieszczenie ludności w czasach Kazimierza W. Materjał: mapa gęstości zaludnienia z monografji Ladenbergera, mapa gleby (Miklaszewskiego lub z podręcznika Lencewicza, Kurs geografji polskiej), mapa hypsometryczna, mapa historyczna z uwzględnieniem dróg handlowych (Atlas Nanke-Semkowicz), podręcznik geografji Polski, podręcznik historji.

[3]) Ćwiczenia, odbywane grupami (zresztą przedewszystkiem dla braku dostatecznej liczby tekstów, aby obdzielić całą klasę) jeśli nie w pełni zmuszały do samodzielności wysiłku — i pozwalały w części oprzeć się na pracy cudzej — miały przecież z drugiej strony wartość wychowawczą, kształtując solidarność grupy w jej wysiłku zbiorowym. Zauważyłam przytem, że o ile rywalizacja jednostek, jako codzienna forma rywalizacji, spowszedniała i jako bodziec do pracy ma tylko mierną wartość — to rywalizacja grup działała bardziej podniecająco, każąc poszczególnym jednostkom rzeczywiście wytężyć swe wszystkie siły.

przynajmniej samodzielnego wysiłku myślowego, ćwiczenia uniemożliwiały uczenicom pracę wyłącznie reprodukującą osiągnięte zbiorowym wysiłkiem klasy wyniki, uczącej zaś dały poznać i o wiele lepiej ocenić poszczególne jednostki, niż same tylko lekcje głośne. Patrzę zresztą na pracę tegoroczną jako na ćwiczenia propedeutyczne, które dopiero łącznie z ćwiczeniami lat następnych mają w pełni prowadzić do celu: do przysposobienia abiturjenta do samodzielnego korzystania z dorobku nauki historycznej.

Systematyczne prowadzenie tych ćwiczeń utrwaliło we mnie przekonanie o potrzebie i celowości planowo organizowanej i stopniowanej pod względem trudności pracy pod kierunkiem, jako metody pomocniczej przy nauczaniu historji (podobnie zresztą, jak i przy innych naukach humanistycznych). Sądzę, że praca tego rodzaju potrzebna jest nietylko na poziomie licealnym i nietylko w starym typie szkoły średniej, mającej za, teoretyczny przynajmniej, cel: przygotowanie młodzieży do studjów w szkole wyższej. Jest ona potrzebna zarówno i w tych szkołach, które przygotowywują przedewszystkiem do życia, choćby z tego tylko względu, że przez przygotowanie do życia musimy rozumieć także i przygotowanie do dalszego samokształcenia się w każdym kierunku i to zwłaszcza tych jednostek, których nie stanie się udziałem dalsza systematyczna nauka szkolna. Z tego punktu widzenia praca pod kierunkiem, oczywiście różna zupełnie w swych celach i metodach, jest jednak pożądana nawet w ostatnim roku nauczania szkoły powszechnej (kl. VII) skupiającym młodzież, która mury szkoły ogólno-kształcącej raz na zawsze opuszcza.

Ale jeżeli zgodzimy się na celowość tak pojętej pracy pod kierunkiem, trudno powstrzymać się od jednej uwagi. Takie ćwiczenia, aby mogły naprawdę mieć wartość, i do jakichś rezultatów doprowadzić, potrzebują odpowiednich warunków. Postulat zorganizowania w każdej szkole pracowni humanistycznych, a w ich liczbie pracowni historycznej, jest już dzisiaj ogólnie uznawany. Oprócz tego potrzeba jednak odpowiedniej organizacji pracy w szkole, któraby przeznaczała na te ćwiczenia, podobnie, jak to ma miejsce przy przedmiotach przyrodniczych, pewne stałe, chociażby minimalne kwantum lekcyj dłuższych, dwugodzinnych, przyczem dla klas większych nieodzowny byłby podział na grupy ćwiczebne. Nieodzownem staje

się również w praktyce uwzględnienie ogromu pracy, jaką musi włożyć nauczyciel w przygotowanie takich ćwiczeń.

Bez tych warunków, wobec grupy 40—50 uczenic, przy minimalnych pomocach naukowych, bez przygotowania ze strony nauczyciela, który na to przygotowanie nie ma czasu [1]), praca pod kierunkiem może łatwo stać się tylko pozorem celowego postępowania — w istocie zaś, nie osiągnie przez nie nauczyciel niczego więcej, niż przez zbiorową lekcję głośną — często zaś — osiągnie nawet mniej.

---

[1]) Nauczyciele prowadzący ćwiczenia, (np. fizyka) nawet w ostatnich, obostrzających rozporządzeniach, mają jednak nieco mniejszy wymiar godzin obowiązkowych, niż inni. Historyk dziś o czemś podobnem i marzyć nie może.

ALOJZY FLORCZAK (Lwów)

O potrzebie systematycznych badań nad błędami, popełnianemi przez uczniów przy nauce historji.

Badania, prowadzone od wielu lat w Stanach Zjednoczonych A. P., nad procesem nauczania i uczenia się, doprowadziły do szeregu bardzo ważnych wyników. Zastosowanie testów inteligencji, testów pedagogicznych (wiadomości), metod statystycznych i umiejętnej obserwacji umożliwiło poruszenie zagadnień poprostu nieprzeczuwanych przez pedagogów starszej generacji. Wszystko to zmierza do tego, ażeby pracę nauczyciela i szkoły podnieść na wyższy poziom fachowości, ażeby wprowadzić do niej bardziej objektywne sprawdziany ocen, ażeby uczynić rezultaty pracy ucznia jak najlepszemi.

W dążeniu do tych celów, zwrócono także uwagę na błędy, popełniane przez uczniów i na ich znaczenie w procesie uczenia się. Jakkolwiek wezwanie do korzystania, uczenia się z błędów własnych i cudzych, głoszone przez narastającą przez wieki całe „mądrość życiową“ jest sędziwej starości, to jednak ogólnikowość tego wezwania nie na wiele przydawała się w konkretnych sytuacjach. Tem więcej że i błędy, które miała na myśli, odnosiły się raczej do sytuacyj pozaszkolnych niż szkolnych.

Na znaczenie błędów w procesie uczenia się zwróciły uwagę uczonych badania nad psychologją zwierząt. Badania te doprowadziły do stworzenia pojęcia t. zw. uczenia się sposobem prób i błędów. Polega ono na tem, że zwierzę (szympans) umieszczone w specjalnie skonstruowanej klatce uzyskuje wolność lub też zdobywa pożywienie, położone przed klatką dopiero przez odkrycie właściwego środka do tego celu. Odkrycie to — o ile zadanie nie było zbyt trudne dla zwierzęcia — następuje po krótszym lub dłuższym okresie prób i błędów. O ile sytuacja taka była szereg razy powtórzona, to zwierzę coraz łatwiej roz-

wiązuje zadanie, aż wreszcie dochodzi do zupełnej eliminacji ruchów błędnych, niecelowych.

Z takiem samem „naturalnem“ uczeniem się spotykamy się i u człowieka. Zwłaszcza w dzieciństwie forma ta odgrywa dużą rolę, ale znaczenie jej zmniejsza się w miarę wzrostu, nigdy jednak nie dochodząc do zaniku.

Szkoła stara się owo „naturalne“ uczenie się ograniczyć do minimum, stając na słusznem stanowisku, że jest ono nieekonomiczne, tak ze względu na czas jak i na siły ucznia. Mimo to jak wspomnieliśmy nigdy ta forma nie może być usunięta całkowicie — i zresztą nie byłoby to wcale pożądane.

Mimo jednak, że szkoła stara się jak najkrótszą drogą doprowadzić ucznia do jednego ze swoich celów, którym jest zdobycie pewnego zasobu wiedzy, ustawicznie spotykamy się z błędami, popełnianemi przez uczniów.

Badaniem tych błędów zajmowali się między innymi badacze amerykańscy: Thorndike E. L. (błędy w czytaniu); Garry C. Myers, Uhl, Counts, Morton, Osburn (błędy w arytmetyce); W. W. Charters, Oliver P. Cornman (błędy w nauce języka angielskiego popełniane). Doszli oni do szeregu poglądów na sprawę błędów popełnianych przez uczniów.

Thorndike zwraca uwagę na zjawisko znane pedagogom, a polegające na tem, że uczniowie wszelkiego wieku bardzo łatwo zadawalają się pierwszą lepszą myślą jaka się zrodzi w ich umyśle na skutek zadania im jakiegoś pytania. Myśl tę afirmują oni i wyrażają jako odpowiedź. Nader rzadko spotykamy się u uczniów z przyznaniem się do niewiedzy.

Szczególny nacisk na znaczenie błędu w uczeniu się położył wymieniony wyżej Myers, który wraz ze swymi uczniami badał błędy popełniane przez młodzież w działaniach arytmetycznych. Opierając się na bogatym faktycznym materjale dochodzi on do przekonania, że błąd jest zjawiskiem bardzo ważnem. Rozwiązania błędne jakiegoś zadania arytmetycznego (dodawanie), jakkolwiek pojawiają się coraz rzadziej, to jednak nie znikają zupełnie i nigdy nie można być pewnym, kiedy się pojawią. Wynika z tego, że wiedza zdobyta drogą poprzez błędy nigdy nie może być pewna. Tę uporczywość błędu tłumaczy on fizjologicznie pewnemi śladami, jakie błąd pozostawia w naszym systemie nerwowym, które to ślady od czasu do czasu przypominają nam swoje istnienie — właśnie popełnieniem

błędu. Błąd raz popełniony posiada więc tendencję do ponownego zaistnienia. Jest on czemś pozytywnem. Jeśli idzie o tworzenie się nawyków, to tak przy odpowiedziach błędnych jak i prawidłowych niema żadnej różnicy w warunkach przez nie wytwarzanych.

Ten pogląd Myersa krytykuje Buckingham, twierdząc, że jest różnica między odpowiedzią błędną, a prawidłową jeśli idzie o wytwarzanie się nawyków, o ile obu tym rodzajom odpowiedzi towarzyszą różne następstwa natury uczuciowej. Przykre skutki, wywołane odpowiedzią błędną, osłabiają tendencję do jej powrotu i naodwrót przyjemne wzmacniają tendencję powrotu odpowiedzi dodatniej. W tem właśnie tkwi tajemnica użyteczności błędu w pedagogice.

Dalszą zdobyczą tych badań amerykańskich jest pogląd, że błędy popełniane dziś były popełniane wczoraj i będą popełniane jutro. Niema także nieskończonej ich ilości — przeciwnie błędy popełniane przez uczniów można łatwiej lub trudniej połączyć w pewne grupy, typy i poprzez analizę ich możemy dojść do psychologicznych przyczyn, które je wywołały. Z chwilą zaś, gdy odkryje się przyczyny błędów, łatwiej będzie szkole dążyć przedewszystkiem do zapobiegania ich tworzeniu się, a gdy zaistnieją, do ich usuwania.

Oprócz tych ogólnych wyników, odnoszących się do natury błędu, prace amerykańskich uczonych przyniosły również szereg szczegółowych wyników, odnoszących się do poszczególnych przedmiotów. I raczej na te szczegółowe rezultaty narazie należałoby położyć nacisk. Zczasem dopiero z badań szczegółowych wykrystalizuje się ogólny pogląd na istotę i naturę błędu.

Mimo rozmaitości poglądów, istniejącej — jak zwykle — w początkowem stadjum badań, tchną one świeżością i zdają się być płodne dla dydaktyk rozmaitych przedmiotów.

Zadaniem niniejszego artykułu jest zwrócić uwagę historykom i psychologom na zagadnienie błędów, popełnianych przez uczniów w nauce historji i naszkicować parę myśli, pozostających w związku z jego rozwiązaniem. Chodzi o to, aby występowanie zjawiska, pospolitego w procesie nauczania i uczenia się przez zbadanie wywołujących je przyczyn i przez przeciwdziałanie wynalezionemi środkami dydaktycznemi sprowadzić do minimum.

Błąd utrwalony w umyśle ucznia z trudem daje się usunąć. Z jednej bowiem strony działa tu t. zw. asocjacyjne otamowanie, polegające na tem, że z pytaniem łączy się tendencja do błędnej odpowiedzi, a istnienie jej utrudnia połączenie się tego pytania z odpowiedzią prawdziwą.

Z drugiej strony działanie błędu polega na t. zw. reprodukcyjnem otamowaniu. Jeśli nawet odpowiedź zła zostaje skorygowana i zastąpiona dobrą odpowiedzią, to jednak istniejące poprzednio połączenie pytania ze złą odpowiedzią nie zostaje całkowicie zniszczone, a to wskutek zaistnienia pewnych procesów fizjologicznych w mózgu. Otrzymujemy więc taki stan, że to samo pytanie jest połączone z dwoma odpowiedziami: dobrą i złą. O ile więc połączenie z dobrą odpowiedzią nie jest silniej „wpisane" niż połączenie z odpowiedzią złą, jako rezultat powstaje wahanie co do odpowiedzi, czasem t. zw. kontaminacja, zmieszanie się części dobrej odpowiedzi z częścią złej (znane jest powiedzenie, oddające ten psychologiczny stan rzeczy: „słyszał, że gdzieś dzwonią, ale nie wie w którym kościele"). Badanie błędów — według mego zdania — powinnoby uwzględnić (także, nie tylko) takie momenty.

Przedewszystkiem jakie zagadnienia historyczne, dawane uczniom do rozwiązania, jakie pytania z historji mówiąc językiem dydaktyki, wywołują błędne odpowiedzi i jak często? Sądzę, że tutaj byłoby wskazane zastosowanie rozróżnienia, które wprowadził H. Weimer. Odróżnia on b ł ę d y w ł a ś c i w e, powstające z powodu ogólnej ograniczoności, albo przemijającego osłabienia zdolności ucznia, mimo, że zadanie postawione było całkiem odpowiednie, od p o m y ł e k, które popełnia się przy zdobywaniu nowej sprawności, a więc przy uczeniu się, ponieważ wymagania stawiane są większe niż sprawność, którą się już rozporządza.

Innemi słowy należy rozróżniać błędy popełniane przez uczniów w materjale nauczania, który powinni byli sobie już przyswoić, od pomyłek czynionych w materjale właśnie przyswajanym (np. podczas rekapitulacji nowej lekcji). Te drugie mówią wiele o chwytliwości umysłowej ucznia.

Badanie przeprowadzone od strony materjału: 1) byłoby dość ważnem uzupełnieniem badań nad zainteresowaniami historycznemi młodzieży; 2) oparte na szerokiej podstawie liczebnej dostarczyłoby objektywnych wskazówek, na jakie kwestje

nauczyciel specjalnie winien zwrócić uwagę. Dotychczas decydowało o tem przekonanie, oparte na tradycji, często indywidualny pogląd nauczyciela, w dużej mierze opierający się na niej. Teraz zaś sami uczniowie w takiem badaniu dostarczyliby jeszcze jednej i to nie najmniej ważkiej wskazówki.

Od badania skutków jakiemi są błędy, należałoby przejść zkolei do badania przyczyn wywołujących je. Przyczyny te mogą być trojakiej natury: mogą leżeć w uczniu, w nauczycielu, w samej organizacji nauczania historji. (Przyczyny wynikające z materjału pomijam — ponieważ w ogromnej większości wypadków dadzą się one sprowadzić do pierwszej grupy). Naturalnie to ścisłe rozróżnienie w rzeczywistości zapewne nie często ma swój odpowiednik. W zwykłej sytuacji dydaktycznej mogą działać i napewno działają przyczyny z różnych płynące źródeł. Jeśli idzie o ucznia, to pominąwszy takie przyczyny jak: zmęczenie, choroba, głód mogą działać też przyczyny natury psychicznej: brak zainteresowania historją wogóle lub pewnemi kwestjami, wrodzony lub spowodowany i poparty ahistoryczną atmosferą domu rodzinnego. Jeśli zaś zainteresowanie istnieje, to mogą tu działać: wada zmysłów (np. przytępiony słuch, krótki wzrok), braki uwagi, pamięci, kojarzenia, rozumienia, uogólniania i t. d. Przy analizie przyczyn psychicznych jakiegoś błędu — jeśli np. idzie o inteligencję — trzeba starać się dociec, jaka komponenta inteligencji okazuje się w nim mniej wartościowa; trzeba się wgłębić, a nie poprzestawać na ogólnikowem, powierzchownem stwierdzeniu.

Wśród przyczyn, pochodzących od nauczyciela należy wymienić: zbyt trudny sposób podawania materjału; zbyt szybkie jego przechodzenie; zbyt rzadkie powtórzenia przerobionego materjału. Ta kategorja przyczyn może mieć charakter nie pierwotny lecz wtórny, jeśli wypływa z pewnych niedomagań organizacyjnych szkoły.

Do przyczyn organizacyjnych należałoby zaliczyć: przeładowanie programu, umieszczenie godzin historji w rozkładzie zajęć dziennym (lekcje historji po przedmiotach trudniejszych, ostatnia godzina) lub też tygodniowym (pojawienie się błędów na początku, w środku i z końcem tygodnia). Jak więc widać, przyczyny organizacyjne mogą wywoływać skutki w pracy nauczycielskiej (pośpiech, powierzchowność) albo też skutki natury

psychicznej u ucznia (np. zmęczenie) które zkolei są przyczyną popełniania błędów.

Badanie, w ten — mniej więcej — sposób pojęte, powinno być przeprowadzone osobno dla szkoły powszechnej osobno dla szkoły średniej, jako mieszczących wychowanków o wyodrębnionych okresach w rozwoju fizycznym i psychicznym. Dalej winno objąć osobno chłopców, osobno dziewczęta, ażeby uchwycić wpływ czynnika płci; wreszcie odrębnie winno być objęte badaniem środowisko miejskie, a osobno wiejskie.

Dopiero po takiem ogólnem, „in genere“, zbadaniu błędów, popełnianych przez uczniów przy nauce historji, każdy z nauczycieli tego przedmiotu miałby podstawę do przeprowadzenia badań szczegółowych nad swoimi uczniami. Dopiero wówczas stałby się dla niego błąd popełniony przez jakiegoś ucznia ważną wskazówką co do właściwości twórcy i podstawą do indywidualizacji w nauczaniu.

Z powyższego wynika jednak, że praca tylko historycznie wykształconego nauczyciela nie podoła postawionemu zadaniu. Okazuje się konieczne współdziałanie historyka i psychologa - pedagoga, o których kollaboracji słusznie mówi p. Helena Radlińska.

Powyższe uwagi, bez pretensji do dokładności, miały za zadanie postawić pewien problem i dorzucić do jego rozjaśnienia kilka myśli. Rozwiązanie zaś jego może być udziałem ludzi pracujących na polu praktyki szkolnej [1]).

---

[1]) Już po oddaniu rękopisu do Redakcji, napotkałem w czasopiśmie Praca Szkolna Rok XII. Luty 1933/4 dwa artykuły, odnoszące się do zagadnienia poruszanego przezemnie. Są to prace: p. Kazimierza Greba „Pedagogiczna wartość błędów ucznia“ i p. Stanisława Nowaczyka „Błędy ucznia w historji“. Zwłaszcza drugi artykuł jest ciekawy jako zawierający przykłady błędów uczniowskich i analizy ich ze względu na wywołujące je przyczyny.

MARJAN TYROWICZ (Lwów)

Domowa praca ucznia klasy I-szej w nauce historji.

(Szkic zagadnień)

Zastanawianie się nauczyciela nad metodami pracy ucznia w domu, nad sposobami przygotowania lekcji i wiązania wiadomości, dawniej nabytych z świeżo sobie przyswojonemi, w pewne całości myślowe, których zrąb winien stać się trwałym materjałem pamięciowym — jest problemem pedagogicznym na naszym terenie niemal całkiem nowym, zarówno pod względem teoretycznego, jak i praktycznego ujęcia. Pozatem zauważyć należy, że o ile zagadnienie to jest czemś bardzo świeżem w zakresie ogólno-dydaktycznym, to tem bardziej nowość ta występuje w zakresie poszczególnych przedmiotów i to szkoły średniej przedewszystkiem. A jednak nie jest to stan rzeczy normalny.

Praca domowa na fałszywych torach. Znany pedagog i psycholog amerykański, Alfred L. Hall-Quest daje bardzo trafne porównanie, mówiąc o potrzebie znajomości pracy ucznia przez nauczyciela. „Nauczyciel — powiada on — kierujący uczeniem się, podobnie jak dobry maszynista, musi znać szlak kolejowy, jego wzniesienia, spadki, zakręty, słabe miejsca i t. d.“ [1]) Temi niebezpiecznemi miejscami „szlaku kolejowego“ w pedagogice są błędy i utrwalone złe nawyki pracy domowej ucznia. Niejednokrotnie złe postępy w nauce nie są niczem innem, jak wynikami tych błędów. Hall-Quest wylicza je specjalnie w związku z domową nauką historji. Grupuje je na podstawie doświadczeń w szkole amerykańskiej w 14 punktów; conajmniej ¾ z nich dadzą się wymienić jako błędy także i naszej młodzieży [2]). Któż bowiem z nauczycieli historji nie spotkał się u wychowanków swych z takiemi błędami i nawykami czy trudnościami, jak niepewne pojmowanie związków, niejasność przyswojonych sobie wiadomości lub fałszywość wniosków, przeładowywanie pamięci nawałem szczegółów przy równoczesnej nieumiejętności oceniania stopnia ich wartości, a przedewszystkiem ubóstwo języka i t. p.?

---

[1]) Alfr. Lawrence Hall-Quest. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. (Lwów—Warszawa, 1932) Str. 284.

[2]) Tamże, str. 284.

Problem nauczania a uczenie się historji w dydaktyce. Charakterystycznym objawem w naszem piśmiennictwie i czasopiśmiennictwie pedagogicznem i dydaktycznem w zakresie historji, którego stan mamy możność sprawdzić na podstawie niedawno ogłoszonej specjalnej bibljografji dydaktyki historji [1]), jest to, że wśród mnóstwa większych i mniejszych prac, poświęconych nauczaniu historji, dosłownie ani jeden tytuł nie mówi o uczeniu się tego przedmiotu. Wynika z tego, że badania nad nauczaniem historji nie doceniły w zupełności znaczenia badań nad uczeniem się historji, jeśli oczywiście nie będziemy brali pod uwagę i tak zresztą nielicznych książek, poświęconych autodydaktyce historycznej na stopniu wyższym [2]).

Ten stan rzeczy wymaga pewnego wyjaśnienia; nie wynika z niego bowiem samo przez się, że zagadnienia autodydaktyki pokrywają się bez reszty z zagadnieniami dydaktyki. Wręcz przeciwnie; kwestje te nietyle merytorycznie, co metodycznie tak odbiegają od siebie, że nawet ci, co gorąco nad dydaktyką historji pracowali, przez długi czas nie dostrzegali ważności tamtego problemu albo też dostrzegając go — nie umieli doń podejść od strony praktycznej. I istotnie — przyznać trzeba — dużo momentów przemawiało za usprawiedliwieniem tego stanu rzeczy. Od czasu bowiem, kiedy pedagogika eksperymentalna zastąpiła pedagogikę tradycyjną, głównem źródłem wiedzy o zjawiskach wychowawczych były właśnie doświadczenia pedagoga, zarówno w dziedzinie nauczania, jak i uczenia się, tudzież obserwacja młodzieży w szkole [3]). Obserwacja ucznia w domu podczas jego pracy, gdyby nawet była dopuszczalna i łatwa dla nauczyciela, nie dałaby prawdopodobnie materjału pozytywnego, bo trudno nie zgodzić się z tem, że praca ucznia w takich warunkach odbiegłaby daleko od jego codziennej, prostej, nieraz naiwnej, ale skutecznej metody walczenia z trudnościami nauki. Wyjątek stanowićby tu mogła obserwacja wychowanków burs czy internatów, gdzie nad uczeniem się ma pieczę prefekt czy instruktor specjalny. Ale i to uczenie się nosi cechy pewnej metody narzuconej, dla wszystkich wspólnej i liczącej się z specjalnemi warunkami, których w normalnej pracy domowej nie spotykamy. Dopiero od kiedy pedagogika eksperymentalna rozpowszechniła, — zwłaszcza w szkołach amerykańskich, — metodę, zwaną „uczeniem się pod kierunkiem“ (directed learning, supervised study), bezpośredni materjał obserwacyjny wzrósł. Po-

---

[1]) Z. żebrowska. Przegląd Bibljograficzny Dydaktyki, 1918—1932. Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne. R. I. Nr. 1—2.

[2]) Mamy tu na myśli wydawnictwa takie, jak: K. Sochaniewicz. Nauka Historji. Wskazówki do samokształcenia. (Lwów, 1928) lub Poradnik dla samouków. S. I. T. I. Nauki filolog. i historyczne (Warszawa, 1899).

[3]) M. Golias. Organizacja pracy domowej ucznia. (Lwów—Warszawa, 1931). Str. 7.

zatem stosuje się dziś często ankietę, która oddaje usługi bodaj jeszcze większe od obserwacji, o ile jest racjonalnie i drobiazgowo przeprowadzoną. Powyższe metody badań znalazły szczególnie szerokie zastosowanie w pedagogice amerykańskiej; stąd też problem uczenia się ujęto tam nietylko w szeregu artykułów w fachowych czasopismach, ale i obszernych monografij, a nawet — co jest typowem dla tamtejszej umysłowości — praktycznych podręczników, które mają być kompletnym przewodnikiem w tej trudnej dziedzinie pracy, na różnych jej stopniach [1].

P r a c a d o m o w a a n a u k i p o m o c n i c z e p e d a g o g j i. Interesujący nas problem domowej pracy ucznia kl. I-szej nowego typu w nauce historji z natury rzeczy dotyka szeregu kwestyj, które na tem miejscu trudno szerzej omawiać: po 1) z tego powodu, iż kwestje te występują na wszystkich szczeblach nauki i odnoszą się do wszystkiej młodzieży szkolnej i po 2) dotyczą zarówno domowej pracy w historji, jak i w innych przedmiotach, z wyjątkiem tych, które opierają się głównie o działania laboratoryjne, zręcznościowe lub rysunkowe. Są to kwestje, związane 1) z h i g j e n ą u c z e n i a s i ę, a więc w tym wypadku z warunkami mieszkaniowemi, rodzinnemi, porą i czasem trwania nauki domowej, 2) p s y c h o l o g j ą d z i e c k a, a więc typem pamięci, wyobraźnią i inteligencją i 3) s o c j o l o g j ą ś r o d o w i s k a t. j. przynależnością dziecka do pewnej klasy społecznej, warunkami materjalnemi rodziców i t. p. Kwestyj tych — niechcąc wychodzić poza ramy nakreślone tytułem referatu — omawiać nie będziemy [2].

P r a c a c i c h a c z y g ł o ś n a. U wstępu rozważań nad organizacją pracy domowej, czy też — mówiąc językiem dydaktyków amerykańskich — „mechaniki uczenia się“, wypada zastanowić się nad wyborem pracy cichej czy głośnej, indywidualnej czy wspólnej. Oczywiście mówiąc o pracy domowej, będziemy mieli przed oczyma ucznia o przeciętnej zdolności i pilności, rozporządzającego przeciętnie dostępnemi środkami naukowemi i warunkami pracy.

Cicha praca domowa ma napozór więcej zwolenników w świecie pedagogicznym, a tem bardziej w sferach opieki domowej. Dla otoczenia rodzinnego jest ona znośniejsza; uważa się pozatem, że dziecko zdolne winno unikać t. zw. „głośnego wkuwania“ lekcji, które wiedzie do bezdusznego werbalizmu [3])

---

[1]) Przykładowo wymienić należy następujące książki z tego zakresu: Ol. M. Jones. Teaching Children How to Study; W. H. Heck. Study of Home Study; G. W. Read. Automatic Instructor Practical System of Home Study; G. V. Dearborn. How to Learn Easily i w. i.

[2]) Poza literaturą specjalną kwestyj tych dotyka artykuł M. Goliasa (j. w.) i T. Męczkowskiej — Praca domowa ucznia („Bluszcz“, 1926).

[3]) B. Nawroczyński. Zasady Nauczania. (Lwów—Warszawa, 1931). Str. 191.

i twierdzi się, że czytanie ciche jest znacznie ekonomiczniejsze co do zużytego czasu, niż głośne. Istotnie Gladys Lowe Anderson w swej książce, poświęconej cichemu czytaniu, stwierdza z całym naciskiem, że czytanie to sprzyja najszybszemu i najlepszemu zrozumieniu treści pewnej zadrukowanej przestrzeni papieru [1]). A jednak wiemy z doświadczenia, jak często uciekać należy się do głośnego czytania, zwłaszcza tam, gdzie chodzi nietylko o rekapitulację treści i utrwalenie jej w pamięci na czas dłuższy, ale i o umiejętność jasnego i poprawnego wysłowienia się na dany temat, które to cele szczególniej przy nauce historji występują. Wprawdzie programy nowe słusznie odrzucają coraz bardziej balast pamięciowy dat, nazwisk i realjów, niemniej jednakże poważna ich ilość zawsze pozostanie, jako podstawowy zrąb wiedzy historycznej. Umiejętność poprawnego pod względem logicznym i językowym opowiadania w mowie głośnej i ciągłej ma w nauczaniu historji w kl. I-szej szczególne znaczenie. Toteż niektórzy dydaktycy przedmiotów humanistycznych stwierdzają, że najodpowiedniejszą jest nauka półgłosem [2]). Reasumując powyższe „za" i „przeciw" — stwierdzić musimy, że wybór cichej czy głośnej nauki zależy w pierwszej linji od indywidualności ucznia i od tego, czy przerabia on lekcję sam czy z kolegą. Następnie kwestja ta zależy od etapu pracy, wykonywanej w domu; część przygotowawcza istotnie może i powinna być przeprowadzona cicho, właściwe zaś przerobienie materjału, a tem bardziej jego powtórzenie i utrwalenie — głośno.

P r a c a i n d y w i d u a l n a c z y w s p ó l n a. Kwestja pracy indywidualnej lub wspólnej — aczkolwiek nie zasadnicza — nie jest sprawą przy nauce historji obojętną. Specjalne wymogi tej nauki, przedewszystkiem potrzeba powtarzania i odnawiania drogą porównań i wiązania nabytych już dawniej wiadomości, kontrolowania się co do ich ścisłej pod względem logicznym i faktycznym reprodukcji, jasnego formułowania zdań i umiejętności podchodzenia do tego samego zagadnienia z różnych punktów widzenia — wszystkie te dydaktyczne wymogi czynią pracę domową znacznie efektywniejszą, jeśli przeprowadzona jest ona we dwójkę a najwyżej w trójkę (ilość równocześnie przerabiających lekcję uczniów, większa od trzech nie wydaje się wskazaną). Oczywiście zestawianie takich kompletów domowych z osobników, zasadniczo różnych pod względem inteligencji i pamięci, utrudnia tempo pracy domowej i przy nauce historji może oddać tylko usługi jednostronne, stąd nie wydaje się korzyste. W każdym razie uczeń o umysłowości niższej, niż przeciętna, nie może wykonywać pracy domowej z hi-

[1]) Gl. Lowe Anderson. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. (Warszawa, 1932). Str. 75.
[2]) M. Golias (j. w.) str. 14.

storji sam; wymaga on pomocy ze strony opieki domowej, co najmniej w formie kontroli przerobionego materjału.

P o d z i a ł c z y n n o ś c i d o m o w y c h. Praca ucznia poza lekcją szkolną da się rozbić na 3 grupy zajęć. Pierwszą grupę stanowić będą czynności, stale związane z przygotowywaniem lekcji historji; drugą — wypracowania piśmienne, rysunkowe, ewentualnie wykresy chronologiczne; trzecią wreszcie — dorywcze i różnokierunkowe czynności, zmierzające do wypełnienia postulatu aktualizacji i poglądowości. Przyjrzyjmy się po kolei trzem powyższym grupom czynności.

I. P r z y g o t o w y w a n i e l e k c j i z a d a n e j. Lekcja historji, zadana do opracowania domowego, może być dwojakiego typu: albo rekapitulacja i utrwalenie wiadomości, omówionych w klasie, albo przygotowanie do dyskusji ustępu nowego. Ćwiczenia, związane z omówionym materjałem względnie reasumcja pewnego okresu wchodzą przeważnie w zakres dwóch powyższych typów tak, iż na odrębne omawianie nie zasługują. Na tem miejscu zajmiemy się I. typem pracy domowej, t. j. rekapitulacją i utrwaleniem wiadomości, omówionych w klasie. Czynności, związane z tą pracą, dadzą się podzielić na przygotowawcze i właściwe.

Przygotowaniem do rozpoczęcia właściwej pracy domowej jest nietylko zgromadzenie na stole ucznia jego środków naukowych, a więc podręcznika, mapy i notatnika historycznego, ale jest niem także krótkie resumé w pamięci przerobionego zagadnienia w szkole. Te czynności, na pozór proste i jasne, nie u wszystkich dzieci na tym stopniu tworzą mechanizm ich codziennej pracy; np. rozłożenie odpowiedniej mapy lub wyszukanie jej w obszerniejszym atlasie jest czemś, do czego jeszcze nie wszyscy uczniowie przy nauce historji przywykli. O ile nauczyciel nie wskaże na lekcji na potrzebę uwzględnienia karty geograficznej — uczeń sam przeważnie nie zdaje sobie jeszcze na tym stopniu sprawy ze ścisłej korelacji między nauką historji a geografją. To też winno się jak najusilniej wdrażać młodzież do tego nawyku w sali szkolnej. Jeśli uczeń nie ma mapy historycznej, powinien posłużyć się kartą fizyczną, która ma niejednokrotnie racjonalniejsze zastosowanie przy nauce historji od mapy historycznej. Nowy program nauki wyraźnie mówi, że „za podstawę nauki powinna służyć mapa fizyczna, uzupełniana przez mapy historyczne“ [1]).

a) R o z p o c z ę c i e p r a c y. W momencie rozpoczynania pracy przez ucznia ważną jest kwestja, od czego ma zacząć. Naszem zdaniem krótkie przejrzenie notatnika i zorjentowanie się w przedmiocie lekcji i jej wynikach, — co szczególnie jasno obrazować powinny t. zw. sprawozdania lekcyjne, zamykające

[1]) Ministerstwo W. R. i O. P. Program w Gimnazjach Państwowych. Historja. Projekt. (Lwów, 1933). Str. 21.

godzinę historji — najlepiej wprowadza ucznia w krąg myślowy danego wycinka. Po wejściu w ten krąg drogą procesu wzrokowego, winien nastąpić krótki proces myślowy w pamięci, w oderwaniu od zeszytu czy książki. O czem mówiliśmy na lekcji? Co mi utkwiło w pamięci? — oto zasadnicze pytania, mające zamknąć króciutkie resumé. Nie jest to moment trudny, ale uczeń kl. I-szej bezwątpienia sam wartości tego rodzaju ćwiczenia najczęściej nie zrozumie; trzeba go jednak do niego wdrożyć, oddaje ono bowiem usługę nietylko w pracy domowej, ale i w czasie lekcji.

b) Praca właściwa. Po czynnościach wstępnych, które nie powinny zająć więcej, jak 3—5 minut czasu, następuje praca właściwa. Zajmie ona niewątpliwie 15—20 minut, przy uwadze skoncentrowanej i co najmniej przeciętnej szybkości rozumienia tekstu. Przy obecnem przywróceniu pełni praw podręcznikowi historji w nauce szkolnej — praca właściwa zaczyna się od odczytania odnośnego ustępu w czytance czy wypisach historycznych. Odczytanie to może ciche lub półgłośne. To pierwsze odczytanie tekstu może pozostawić jeszcze niejasne czyto pewne momenty opisywanego zjawiska, czyteż związek faktyczny lub logiczny, zachodzący między faktami. Usuwa je czynność, następująca po odczytaniu, a mianowicie albo notatki dyspozycyjne, mające stanowić konstrukcję dla utrwalenia pamięciowego albo — co jest ekonomiczniejsze co do czasu, a efektywniejsze w działaniu na pamięć — t. j. umiejętne podkreślanie i zaznaczanie własnym systemem znaków najważniejszych słów tekstu. W tym etapie pracy, zarówno zatem w podkreślaniu, jak i czynieniu notatek, wyraża się najdobitniej inteligencja i spryt ucznia i od tego etapu właściwie w pierwszym rzędzie zależy tempo i wartość pracy domowej. Toteż nic dziwnego, że pedagogowie amerykańscy zajmują się tym etapem do tego stopnia drobiazgowo, iż zastanawiają się w specjalnych artykułach i dziełach nad różnemi sposobami podkreśleń, streszczeń i dyspozycji, a nawet wyzyskania marginesu [1]), czyniąc na tem tle nawet zestawienia statystyczne, jak np. Rickard i Giles. Hall-Quest uważa, że nawet za cenę wycierania wszystkich podkreśleń i znaków w podręcznikach szkolnych z końcem roku metoda ta nie powinna być zarzucona. Dopiero po tym drugim etapie właściwej pracy domowej może nastąpić ponowne odczytanie ustępu, obecnie raczej już półgłosem, niż cicho i z głównem skoncentrowaniem uwagi na partjach podkreślonych, czy to będą nazwiska czy nazwy, daty czy określenia zasadnicze faktów. Zakończeniem tej części lekcji domowej winno być bezwarunkowo powtórzenie głośne — przy zamkniętej lub przynajmniej odsuniętej książce. Ten etap idzie raźniej przy nauce w dwójkę lub trójkę; powtarza się, zależnie od charakteru

[1]) How. Griggs. The Use of the Margin.

ustępu, albo w postaci opowiadania ciągłego, albo pytań i odpowiedzi, albo wreszcie — co przy dzisiejszych podręcznikach staje się coraz rzadsze — enumeracji.

c) Utrwalenie wiadomości. Nasuwa się zkolei pytanie, jak ma wyglądać w praktyce praca ucznia nad wiązaniem świeżo nabytych wiadomości z materjałem dawniej poznanym i jak utrwalenie tej pewnej wiedzy ma uczeń sam sprawdzać. Wprawdzie nowy program historji wyraźnie mówi odnośnie do klasy I-szej, że przypadający na ten rok kurs historji starożytnej i wczesnego średniowiecza ma stanowić przejście od nauczania epizodycznego do systematycznego i opierać się raczej o luźne przekroje poprzeczne, niż ciągłość o charakterze pragmatycznym — a zatem zupełnie zrywa ze zwartą a przytłaczającą swym materjałem chronologją, stosowaną dotychczas, niemniej jednakże zrąb pamięciowy pozostaje nadal. Nacisk z dat i nazwisk osób przesuwa się na nazwy realjów w zakresie ustrojowym i gospodarczym, których znaczenia nie można lekceważyć ze względu na cele dydaktyczne, wysunięte w programie, a mianowicie: umiejętność charakterystyki i analogij postaci, ustrojów i zjawisk, chociażby z punktu widzenia cech zewnętrznych. Operowanie zatem zasobem nazw, pojęć i wyobrażeń, — które dawniej utrwalał uczeń (i to o jeden rok starszy) przy pomocy różnych metod mnemotechniczych, związanych zazwyczaj ściśle zazębiającą się konstrukcją chronologiczną — wymaga częstego sprawdzenia i doskonalenia, tem bardziej, że synchronizacja odbywa się zasadniczo w ramach wieków i co najwyżej dziesiątek lat. Tej pracy syntetyzowania i odnawiania nie potrafi uczeń w domu wykonać sam bez odpowiednich ćwiczeń w szkole. Ćwiczenia te muszą zerwać z mechanicznem powtarzaniem, a dokonywać się problemowo. W tym wypadku praca domowa zależy bardzo ściśle od indywidualnych wskazówek nauczyciela.

II. Wypracowania historyczne, rysunek, wykres chronologiczny. Omówiliśmy dotychczas pierwszą grupę czynności domowych, t. j. przygotowywanie lekcji pod względem pamięciowym i werbalnym. Zkolei słów parę należy się wypracowaniom piśmiennym, rysunkowym czy wykresom chronologicznym. Ta grupa zajęć nie wymaga uwag tak szczegółowych, jak pierwsza. Metoda wypracowania zależy od tematu. Konstruowanie zadania winno stanowczo poprzedzić przeglądnięcie materjału w podręczniku, wypisach czy tekstach źródłowych i poczynienie z nich notatek lub też dyspozycji. Naogół wypracowania historyczne cechuje dość uparte trzymanie się konstrukcji książkowej. Przeciwdziałać temu należy takim wyborem tematu, by redakcja odpowiedzi zmuszała do samodzielnej pracy. Po dwóch lub trzech takich tematach uczeń przekona się rychło, że główna jego praca w tym kierunku spoczywać musi na obmyśleniu dyspozycji i wypełnieniu jej treścią

własną, niezaczerpniętą wprost z tego lub owego postępu z oznaczeniem momentu zerowego, t. j. narodzenia Chrystusa, a od niego na lewo i prawo dłuższych lub krótszych odcinków, zależnie od rozpiętości chronologicznej poznawanego okresu, czy też czasowej odległości jednego faktu od drugiego.

Ponieważ sposób odcinkowania winien uczeń klasy I-szej poznać naprzód w klasie — praca domowa jego w tym zakresie jest całkowicie ułatwiona.

Uczeń klasy I-szej winien wykonać w domu w ciągu całego kursu kilka przynajmniej rysunków, związanych w pierwszym rzędzie z kulturą antyczną. Do takich pożytecznych rysunków należy np. porównawczy szkic kolumn i głowic trzech stylów greckich, plan teatru starożytnego (w proporcjach dowolnych, nie powtórzonych ślepo za podręcznikiem), przekrój budowli bazylikowej i bizantyńskiej i t. p.; do tego rodzaju pracy zaliczyć także należy itinerarja wielkich podbojów, jak Aleksandra Wielkiego, Cezara czy Arabów. Uczeń winien przywyknąć do wyciągania wszelkiego rysunku, a także i wykresu chronologicznego, ołówkiem, a wszelkich napisów atramentem. Zajęcia rysunkowe, jako bezwzględnie mniej męczące dla umysłu dziecka, niejednokrotnie mające nawet posmak rozrywki, mogą być wykonane w dowolnej porze dnia, nie tak zatem, jak praca właściwa, wymagająca czasu, najkorzystniejszego pod względem skupienia myślowego; według badań pedagogów i higjenistów czas ten przypada na godziny między 5—8 popołudniu.

III. P r a c a n a d o b o w i ą z k o w a. Trzecią grupę zajęć domowych stanowią te, które realizują postulat poglądowości i aktualizacji, do pewnego stopnia i regjonalizmu, który jednak w kl. I-szej nie jest związany organicznie z materjałem naukowym. Są to już czynności, wypływające wyraźnie z upodobań indywidualnych ucznia; tu bowiem zaliczyć wypada lekturę nadobowiązkową, zainteresowanie się wydarzeniami współczesnemi, które docierają do świadomości ucznia drogą pogadanek i obchodów szkolnych, lektury gazet, audycyj radjowych czy nawet kinoteatru; tu wreszcie należy tak ulubiony przez młodzież zwyczaj samorzutnego kolekcjonowania rycin, ilustrujących postacie, zjawiska i zabytki historyczne. Jeśli chodzi o aktualizację, to ta w I-szej klasie musi mieć poziom jeszcze bardzo prymitywny i nie może iść od współczesności ku starożytności, lecz przeciwnie; stąd wiele kwestyj obecnego porządku społecznego czy politycznego musi nieraz pozostać poza nawiasem pojęć, przyswojonych młodzieży w kl. I-szej. Niemniej i na te winien nauczyciel znaleźć kilkanaście minut w tygodniu; domowa zaś praca ucznia w tym kierunku może polegać wyłącznie na notowaniu sobie nieznanych pojęć lub niedość zrozumiałych określeń współczesnych wydarzeń. Sięganie samodzielne ucznia po odpowiedź do słowników i encyklopedyj, choćby specjalnych dla młodzieży (jak obecnie wydawanej p. t. „Świat i życie“) — nie

wydaje się — według naszego przekonania — rokować poważnych rezultatów; dla ucznia kl. I-szej są one za trudne. Gromadzenie rycin treści historycznej ma — poza momentem przyjemnościowym — ten jeszcze sens, że wyrabia zamiłowanie do poznania przeszłości i może dać praktyczną wartość przez stworzenie wysiłkiem całej klasy i drogą selekcji dostarczonych ilustracyj archiwum rycin, zasięgiem tematycznym znacznie nieraz bogatszego od przeciętnego gabinetu historycznego gimnazjum. Ułatwiają tę pracę rozliczne dzisiaj ilustrowane dodatki pism codziennych, jeszcze bardziej tygodniki, miesięczniki i tak popularne magazyny, pozatem pocztówki, bardzo często będące reprodukcjami fotografij o artystycznych wartościach, wreszcie luźne ilustracje różnego typu. Zamiast iść na śmietnik lub do pieca, wędrować one winny do rąk ucznia, który zainteresuje się niewątpliwie tą lub ową fotografją czyto tak często reprodukowanych teraz ostatnich wykopalisk w Mezopotamji, Meksyku czy Peru, rekonstrukcjami Forum Romanum w Rzymie czy zdjęciami najrozmaitszych zamków i świątyń. Wycięte starannie i podklejone choćby na zużytym już papierze rysunkowym ilustracje te winien uczeń zaopatrzyć w napis i odpowiednio do epoki i terytorjum uszeregować w swym zbiorze. Tu jest pole nietylko do samodzielnej i krytycznej oceny wartości danej ryciny, ale i umiejętności rozsegregowania ich. Ta praca domowa ucznia wykracza poza pojmowanie nauki historji, jako przedmiotu suchego i narzuconego przez szkołę.

Pozwalając bowiem na rozwijanie się w dziecku jego własnej skłonności do gromadzenia obrazów przeszłości dawno minionej, kształcimy w duszy młodego pokolenia emocjonalny stosunek do historji, wspaniale łączący się z momentem poznawczym w nauce dziejów. Tym czynnikiem emocjonalnym jest kult dla dorobku cywilizacyjnego minionych dawno wieków, umiłowanie tego wszystkiego, co ponad różnice czasu, narodowości i religij przetrwało od zaczątków kultury ludzkiej do doby dzisiejszej.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Simon Ernst: Das Werturteil im Geschichtsunterricht mit Beispielen aus der deutschen Geschichte d. J. 1871—1918, Lipsk 1931, str. 157. Der neue Geschichtsunterricht, tom 6.

Książka Simona ma dziś wartość muzealną, żaden nauczyciel niemiecki nie odważyłby się rozwijać podanych przez autora przykładów w taki sposób. Inny dziś duch panuje niepodzielnie w trzeciej Rzeszy. Jest przecież ciekawym przyczynkiem do poznania tendencyj dotychczasowych, mimo pewnego krytycznego ustosunkowania się do nich. Autor podaje przegląd ścierających się prądów w zakresie nauczania historji. Z wywodów tych widać, że światopogląd narodowo-socjalistyczny nie wyrósł nagle, miał szereg poprzedników, którzy wywierali nawet chwilami silny wpływ na sprawy szkolne.

Autor przeznacza swą książkę dla młodego nauczyciela, rozpoczynającego swą działalność pedagogiczną. Młody pedagog jest w najlepszym razie dobrze przygotowany, jak formować swój sąd, ale ustalonych własnych sądów o wszystkich sprawach, jakie przyjdzie mu rozstrzygać, nie ma, tem mniej posiada informacyj, jak wpływać na sąd innych. Próby ominięcia tego zagadnienia są próżne, objektywizm, w który wierzył Comte i Ranke, polegający na referowaniu faktów, jest pozorny; historja składa się przecież z dowolnego wyboru faktów. Lepiej więc jasno zdać sobie sprawę na jakiej podstawie mówimy, że coś jest zdarzeniem historycznem, faktem ważnym, zasługującym na omówienie — inne zaś rzeczy odrzucamy jako przypadkowe, nieistniejące. Pojęcie wartości, wprowadzone do historji przez Schellinga i Lotzego jest więc według autora nieodzowne. Wartościowanie sprawia, że historja należy do nauk humanistycznych, a nie przyrodniczych (Rickert). O wartości rozstrzyga aktualność, ilość i wartość skutków, zakres (Simmel). Troeltsch dodaje subjektywne poczucie wielkości, podstawą oceny jest decyzja moralna, akt bohaterski. Nauka nie daje określonego kryterjum wartości, dać go nauczycielowi musi pedagogika i polityka. Dziś gdy wychowanie to nietylko przekazywanie dóbr kulturalnych, ale też rozwój uczucia i woli — to jest teza aktualna po 31 stycznia 1933 r. — tem bardziej dla pedagogiki staje się niezbędne pojęcie wartości. Autor ma wątpliwości, aby państwo mogło być dobrem bezwzględnem (Hegel, Rickert), raczej opowiada się za wydedukowanym z europejskiej kultury systemem wartości (Litt).

Tyle teorja. — Jakże się przedstawia praktyka?

Wolność nauczania w szkole wyższej istnieje w zasadzie. Czy można sobie wyobrazić Marxa, działającego jako państwowego docenta? Znane są przykłady pozbawiania katedr uczonych za zbyt śmiałe poglądy. Uniwersytety uczą według idei panujących w społeczeństwie. W szkole średniej przed wojną w Niemczech program był zorjentowany wyraźnie. Rozporządzenie Wilhelma II z 1 maja 1889 polecało: szkoła musi nauczyć o błogosławionej działalności królów, — program pruski z r. 1892 mówił o objektywiźmie w uwagach, jako o wygodnym środku do przeprowadzenia wywodu zasług Hohenzollernów.

Nie inaczej jest po wojnie. Oficjalnie polecono w kwietniu 1919 r. usunąć z bibljotek szkolnych wszystkie książki, apoteozujące wojnę. W Saksonji wyraźnie zakazano kultu dla książąt i wojen. Wycofano w całych Niemczech wszystkie dawne podręczniki. Konstytucja weimarska nakazywała wychowywać osobowość nowego obywatela w duchu narodu niemieckiego i porozumienia i współpracy międzynarodowej (Völkerversöhnung). Minister spraw wewnętrznych Rzeszy w r. 1921 zażądał, aby szkoła była tak republikańską, jak przed r. 1918 była monarchiczną. Pruskie programy z r. 1926 wprowadzają jednak już pewne wzmocnienie nacjonalizmu przez nacisk na „wiedzę o Niemczech“ (Deutschkunde); pacyfizm znalazł się dopiero w ostatniej klasie szkoły średniej. Hasło porozumienia międzynarodowego odpadło wogóle.

Bardziej wyraźnie daje się zauważyć rozbieżność sądów — co do roli historji w szkole — w głosach opinji publicznej. Socjal-demokrata b. minister Haenisch żądał, aby szkoła nie werbowała do partji rządzącej, wystarczy, gdy będzie przesiąknięta duchem socjalistycznym. Podstawą światopoglądu w szkole ma być socjologja (Bernfeld). Szkoła ma być bezpartyjną, wolną, pisał Hellpach. Przeciw temu protestował Adler, dowodząc, że bezpartyjność, neutralność, to nonsens, szkoła musi być partyjną i klasową. W obronie wolności sądów nauczyciela stanął kongres kulturalny socjalno-demokratyczny w Dreźnie w 1921 r. Dziecku nie wolno nic narzucać, każdy ma swobodę sądu, pisał Wüssing, — nadrzędną jest tylko jedna idea, idea dobra. Przeciw tym liberalnym teorjom bardzo gwałtownie występowali publicyści z niemieckiej partji ludowej, broniąc tradycji w wychowaniu, krytykując „utopijną nową, lepszą ludzkość“ (Bölitz). Zwalczali objektywizm, głosząc potrzebę przeciwdziałania bezsensownej i niemoralnej zasadzie pacyfizmu (Maurenbrecher). Fanatyzm to czynnik twórczy w dziejach; niezdecydowanie, wszechstronność, względność wobec różnych zdań i zasad to objawy słabości. Trzeba wprowadzić przysposobienie wojskowe do szkoły (Schultz). Simon wyraźnie opowiada się za pierwszą grupą pisarzy. Obecne Niemcy realizują wszystkie hasła prawicy z lat 1920 do 1928.

Te dwa ścierające się kierunki mają swych przedstawicieli wśród autorów podręczników, które ukazały się w Niemczech w latach powojennych. Simon wybiera umyślnie najpierw przykład z tablic synchronistycznych, które podają jedynie suche fakty, pozornie powinny być maksymalnie objektywne i jednobrzmiące. W praktyce jest inaczej: Kawerau o ultimatum austrjackiem do Serbji pisze zupełnie inaczej niż np. Peters. Opuszczenie jednego punktu z tekstu ultimatum (udział urzędników austrjac-

kich w śledztwie) zmienia z gruntu sens noty, opuszczenie lub przeciwnie położenie nacisku na obiecaną pomoc Rosji dla Serbji, a Niemiec dla Austrji wywołuje bardzo rozmaitą ocenę noty austrjackiej, wahającą się od „łagodna, usprawiedliwiona, słuszna“ do „twarda, ostra“, jak również odpowiedzi serbskiej: „wymijająca, negatywna, zadawalniająca“. Ten przykład pozwala ocenić, jak rozmaicie autorzy podręczników ustosunkowują się do odpowiedzialności Austrji za wybuch wojny. Simon dość wyraźnie oskarża Austrję. — Drugi przykład to sprawa zawieszenia broni 1918 r.; niektóre podręczniki spychają całkowicie winę za podpisanie ciężkich warunków zawieszenia broni na rząd republikański, przemilczając całkowicie żądania głównej kwatery natychmiastowego zaprzestania kroków wojennych.

Przechodzi następnie autor w części praktycznej do rozważania, jakie czynniki wpływają na światopogląd nauczyciela. Nauczyciel cieszy się dziś (1931!) większą swobodą niż przed wojną światową, tem większa spada nań odpowiedzialność za własne poglądy. Zasada: poznaj siebie samego — obowiązuje przedewszystkiem nauczyciela. Psychoanaliza, teorja typów i charakterów dają mu metodę samopoznania. Naogół te badania, stwierdza Simon, grzeszą indywidualizmem. Przeciwwagę stanowi socjologja. Najtrudniej jest zdać sobie sprawę z zależności swych własnych poglądów od grupy społecznej, skąd człowiek wyszedł. Analiza jest nieodzowna, nauczyciel musi wznieść się na stanowisko ponad- a przynajmniej międzyklasowe. Mechaniczne wyjęcie nauczyciela z walki klasowej przez jego stanowisko urzędnicze nie rozstrzyga sprawy, przeciwnie utrudnia raczej niż ułatwia.

Teraz następują uwagi, jak zachować się w klasie wobec uczniów z różnych środowisk społecznych, jak przeważnie ma to miejsce w szkole średniej. Ostrożność w ferowaniu sądów jest bardzo wskazana. Nauczyciel winien razem z uczniami dochodzić do sformułowania sądu. Nie powinien narzucać własnych opinij, ale też nie warto starać się ukrywać sąd własny, jest to próżny trud. Autor oponuje z jednej strony przeciw relatywizmowi jako metodzie a z drugiej strony budzi w nim zastrzeżenia ujęcie roli nauczyciela jako „proroka lepszej przyszłości“, jako „natury kierującej“ (Führernatur). Jedyny kierunek, którego nauczyciel historji zawsze trzymać się powinien, to dążenie do prawdy.

Nie znaczy to, aby rola nauczyciela była bierna. Hasła „rozwijania twórczych sił dziecka“ to według Simona hasło wegetatywne. Istnieje świat wartości, który młody człowiek musi poznać. Zwłaszcza w wieku dojrzewania młodzież jest chciwą prawd wiecznych, absolutnych, wygnanych niesłusznie z terenu poznania przed wielką wojną. Sugestywność to cecha każdego dobrego nauczyciela. Warunkiem powodzenia jest odczucie ducha czasu, postępu; nauczyciel idealny to typ zdolny do ciągłego odradzania się (ewige Renaissance — Stern). W tem, co się podsuwa, nie można przebrać miary — przykładem Rosja Sowiecka, gdzie mimo kultu Lenina pionierki marzą o wzbogaceniu się. Nie w każdym okresie życia młodzież podlega sugestji. Pruskie programy z r. 1926 wahają się między swobodnem urabianiem własnego sądu przez młodzież (Arbeitspädagogik) a gotowemi tezami wiedzy o Niemczech.

Następują przykłady, gdzie autor omawia wartościujące sądy w rozmaitych dziedzinach historji, a mianowicie: walka kulturna, Bismarck a polityka celna, Kongres berliński, Bismarck a socjalizm, ustąpienie Bismarcka, antysemityzm, naturalizm, sprawa Dreyfusa, wybuch wojny światowej, pierwsza bitwa nad Marną, propozycje pokojowe w czasie wojny, problem narodowości.

Podam jeden przykład, zresztą najobszerniejszy, rozwinięcia pierwszego tematu. Rozpocząć radzi Simon od analizy pojęć podstawowych (Schlagworte), wszak walka polityczna toczy się często o słowa właśnie. Nazwę „Kulturkampf" inaczej objaśniają katolicy inaczej broniący rządu Virchov. Można w kilku zdaniach objaśnić termin kultura, sens pojęcia „Kulturträger". Kościół i państwo należą do zjawisk kultury a nie natury. Przyznanie wyższości jednemu z tych czynników zależy od tego, czy za ideał uznamy odskok od natury, ascezę — wówczas pierwszeństwo otrzyma pierwszy z nich, przeciwnie, gdy ideałem będzie opanowanie natury, państwo będzie najdoskonalszem narzędziem w tym względzie. Objaśnić trzeba dalej, dlaczego właśnie Virchov sformułował w ten sposób spór kanclerza z kościołem — przypomnijmy stosunek Bismarcka do partji narodowo-liberalnej.

Druga lekcja może być poświęcona soborowi watykańskiemu i treści t. zw. ustaw majowych. Uczeń katolik niech omówi w pięciominutowem sprawozdaniu znaczenie dogmatu o nieomylności papieża, uczeń ewangelik niech objaśni, jak uchwała soboru pogłębiła rozbieżność między protestantyzmem a katolicyzmem. Odczytać trzeba następnie wymianę korespondencji między Piusem IX a Wilhelmem I. Rolę państwa powinien zreferować sam nauczyciel. Przedyskutować potem można argumenty w sprawie celowości ingerencji państwa w sprawy duchowne według materjału, podanego u Friedricha, Stoffe u. Probleme.

Na trzeciej lekcji każdy z uczniów ma być przygotowany do wygłoszenia parominutowego przemówienia na temat zestawienia walki Henryka IV z Kulturkampf'em. Objaśnić przytem trzeba, że inną rolę odgrywał wówczas kościół.

Autor w tym przykładzie i w innych stara się wykazać uczniom źródła sądów potępiających czy gloryfikujących. Zwrócić wypada uwagę na wartość dydaktyczną tych przykładów, umiejętne posługiwanie się różnemi sposobami dydaktycznemi: indywidualną pracą ucznia, wykładem, tekstem źródłowym i dyskusją. *J. D.*

Szumański T.: Szlakiem Legjonów. Podziałka 1:800.000. Książnica - Atlas S. A. Lwów 1934.

Treść mapy rozpada się na cztery okresy. Pierwszy, przygotowawczy, wskazują znaki czarne. Podają one na terenie byłego zaboru austrjackiego obraz wszystkich organizacyj niepodległościowych, siedziby władzy naczelnej i komend okręgowych.

Okres akcji wojennej, skreślony barwą czerwoną, podaje główne szlaki poszczególnych brygad legjonowych, pojedyńczych grup i oddziałów, ważniejsze miejsca postojów, potyczek, bitew, siedziby władzy naczelnej

i szkół oficerskich. Odwroty i miejsca wypoczynkowe z tego okresu wskazują znaki niebieskie.

Okres trzeci podaje barwą zieloną dalsze losy Legjonów w formacjach Polskiej Siły Zbrojnej (Wehrmacht), zostającej pod władzą Niemców i Polskiego Korpusu Posiłkowego pod władzą Austrji.

Ostatni okres podaje czerwonemi sygnaturami siedziby okręgów Polskiej Organizacji Wojskowej (P. O. W.) z czasu tolerowania jej przez zaborców i czerwone napisy z okresu prześladowania po odmowie złożenia przysięgi. Obozy internowanych z tego okresu wskazują znaki niebieskie.

Prócz mapy głównej, umieszczono u dołu mapy karton w podziałce 1:80.000, podający przebieg walk pod Kościuchnówką w dniach 4 — 8 VIII. 1916.

Ponieważ mapa powyższa przeznaczona jest przedewszystkiem dla szkół, przeto w wyborze treści dokonano daleko idącej generalizacji, aby otrzymać przejrzystą syntezę kartograficzną ostatniej walki o niepodległość.

Teksty źródłowe do dziejów Łodzi (1332—1820) wydał i opracował Adam Stebelski (Prace Sekcji dydaktycznej oddziału łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego T. III), Łódź 1934, str. 48. 8°.

Tomik zawiera 31 ekscerptów źródłowych, podanych w przekładach polskich, a opatrzonych wyczerpującemi wyjaśnieniami rzeczowemi. Z pośród nich 13 nrów zaczerpnięto wprost z rękopisów, reszty dostarczyły wydawnictwa drukowane. Wydawnictwo, czyniące zadość wymogom naukowym, jest też, dzięki wspomnianym wyjaśnieniom, zupełnie przystępne dla młodzieży. Myśl stworzenia tego rodzaju pomocy naukowej należy uznać za bardzo szczęśliwą, zwłaszcza w przededniu realizacji programu klasy II gimn. nowego typu, wprowadzającego jak wiadomo w nauczanie historję lokalną i regjonalną. Teksty, zestawione przez wydawcę, nie poruszają oczywiście ważniejszych momentów z dziejów politycznych Polski, gdyż w dziejach Łodzi pierwotnej brak zdarzeń o szerszem politycznem znaczeniu. Natomiast — dobrane trafnie i szczęśliwie — służą doskonale do ilustracji stosunków wewnętrznych w dawnej Polsce, urządzeń prawnych, stosunków gospodarczych, obyczajów i kultury; pod tym względem mogą znaleźć zastosowanie i poza obrębem rejonu łódzkiego, uplastyczniając niejednokrotnie zjawiska typowe; a pożyteczne będą tem bardziej, im większy nacisk położyć wypadnie — również w związku z nowym programem — właśnie na zagadnienia gospodarcze i kulturalne. Wydawnictwo zainteresować może zresztą nie tylko młodzież, ale i szerszy ogół czytelników.

Zastrzeżenia można mieć tylko drobne i drugorzędne. Wydawca ułożył cały materjał obejmujący pięć wieków w grupy rzeczowe (prawa zasadnicze, uprawnienia szczególne, stan miasta, kultura i obyczajowość). Wydawnictwo zyskuje może w ten sposób na przejrzystości (choć trudno np. zrozumieć dlaczego dokument lokacyjny z r. 1387, str. 10, umieszczono

w Prawach zasadniczych, a jego potwierdzenie z r. 1531 w uprawnieniach szczególnych, str. 20) ale z drugiej strony zaciera się obraz całości życia w danej epoce, zacierają się ich granice i odrębności co zwłaszcza w książce, przeznaczonej dla młodzieży, może łatwo tę ostatnią prowadzić ku rozmaitym anachronizmom. Jeżeli jest zupełnie słuszna tendencja, wyrażona w przedmowie, aby wydawnictwo tego rodzaju zademonstrowało różne rodzaje źródeł historycznych, to prosiłoby się, skoro już tak bardzo nie skąpiono wyjaśnień rzeczowych, więcej objaśnień i pod tym względem, dotyczących cech zewnętrznych źródła, opisu danego rękopisu czy dyplomu, oczywiście podanych tak, jak i inne objaśnienia, w przystępnej a interesującej formie. Czy dla tego celu, t. j. dla zapoznania młodzieży ze źródłem historycznem jako takiem, nie należało również, przynajmniej w paru najstarszych dokumentach, zostawić wszystkie typowe formuły, które zresztą w nieprzywykłej do nich młodzieży budzą nieraz duże zainteresowanie właśnie ze względu na ich odmienność od współczesnego sposobu pisania? Conajmniej zaś, jeśli działała już może obawa przed zbytniem powiększeniem objętości wydawnictwa, można było w nagłówkach aktów, bez żadnego uszczerbku dla przystępności książki ściśle zachować przyjętą w nauce terminologję. Razi np. używanie słowa oryginał na oznaczenie niewątpliwych kopij (np. str. 9, tłumaczenie dokumentu z r. 1332 na podstawie Rzyszczewskiego - Muczkowskiego II. str. 662, który pochodzi z kopji w aktach ziemskich łęczyckich, lub regest z rękopisu archiwum kapituły włocławskiej na str. 13), przyczem wydawca ma tu zdaje się na myśli jedynie fakt, że tekst autentyczny dokumentu przekazany nam jest w języku łacińskim lub niemieckim.

Podniesione usterki nie są przecież w stanie zmniejszyć wartości i użyteczności wydawnictwa i można tylko życzyć sobie, aby inne środowiska możliwie prędko zdobyły się na prace podobne. Z zaciekawieniem też wyczekiwać będą nauczyciele i uczniowie części drugiej, mającej ilustrować powstawanie nowożytnego miasta.

Ewa Maleczyńska.

Aleksander Hertz. Klasycy Socjologji. Warszawa, 1933. Bibljoteka „Wiedzy i życia". T. I. str. 149.

Redakcja bardzo pożytecznego miesięcznika, wydawanego w Warszawie p. t. „Wiedzą i życie" przystąpiła w r. 1933 do stworzenia własnej bibljoteki pod redakcją Stanisława Podwysockiego. Pierwszym tomem tego wydawnictwa seryjnego jest książka: Klasycy Socjologji, dająca przegląd umysłowości twórczych i stworzonych przez nie konstrukcyj naukowych w zakresie socjologji nowożytnej. Wybranych przez siebie teoretyków i filozofów nazywa autor „prekursorami dzisiejszej socjologji" a w wyborze swym kieruje się szczególną doniosłością danego socjologa dla obecnego rozwoju tej nauki.

Książka jest zbiorem artykułów odrębnych, ogłoszonych w „Wiedzy i życiu" i to jest może najsłabszą jej stroną, jeżeli chodzi o użytek szkolny. Brak tu pewnej ramy orjentacyjnej, ogólnej filjacji kierunków i prądów,

szkicu historycznego ruchu społecznego w XIX i XX stul., wreszcie wyjaśnienia pewnych podstawowych pojęć, stanowiących rudimenta socjologji. Ta konkluzja nie odejmuje jednak wartości zasadniczej pracy A. Hertza, który już samym tytułem zaznaczył, że chodzi mu głównie o twórców najbardziej charakterystycznych poglądów.

Za „ojca socjologji współczesnej" uważa autor Augusta Comte'a i nim otwiera swój przegląd. Książka daje nam i rzut oka na rozwój umysłowości danego pisarza i skrót syntetyczny jego twórczości. W podobny sposób przeszedł autor następujących socjologów i prądy: Augusta Comte'a i jego filozofję pozytywistyczną, Herberta Spencera i naturalizm w socjologji, v. Lilienfelda, A. Schäfle'go, Alfr. Fouillée, J. Izoulet'a i R. Worms'a — jako przedstawicieli „szkoły biologicznej", a Frydera, Ratzel'a, hr. de Gobineau, Vacher'a de Lapouge i H. St. Chamberlin'a jako reprezentantów kierunku antropogeograficznego i antropologicznego, Karola Marxa i materjalizm djalektyczny, wreszcie Emila Durkheima i tzw. „szkoły francuskiej".

Widać z powyższego zestawienia, że istotnie w „Klasykach Socjologji" tylko wybrane nazwiska i doktryny zostały uwzględnione. Przypisywane Comte'owi „ojcostwo dzisiejszej socjologji" odcina nas zbyt wyraźnym przedziałem od tak bogatej w socjologiczne teorje i konstrukcje epoki liberalistycznej, szczególnie w Anglji przedwiktorjańskiej i Francji „mieszczańskiej". Aczkolwiek zatem nie można czynić zasadniczego zarzutu autorowi, że rozpoczął swój wykład od Comte'a, to jednak nie możemy zbyt rygorystycznie przyjmować tej granicy.Podstawy niejednego poglądu nowoczesnej socjologji dadzą się odnaleźć w tych przedpozytywistycznych teorjach. Mamy wrażenie, że kwestja „ojcostwa" jest nietyle kwestją historyczną, co kwestją poglądu na zadania i założenia socjologji, tem bardziej że nauka ta jest ciągle jeszcze in statu nascendi oraz zbyt bliska życiu praktycznemu i zbyt przez to życie naginana do pewnych wielkich programów organizacyjnych życia społecznego, by miała stracić swą elastyczność i zdolność akomodacji.

Książka jednak — jako ujęcie popularne dla szerokich mas samouków — musi mieć swój własny punkt wyjścia. To stanowi właśnie jej walor dydaktyczny, jako lektury dla dojrzalszej młodzieży w wieku szkolnym. Uczniowie kl. VII., zaznajamiający się z ewolucją społeczeństw europejskich w XIX i XX w. i uczniowie kl. VIII., stykający się dokładniej z pojęciami socjologicznemi — znajdą w książce A. Hertza bardzo wiele interesujących ich wiadomości. Jakkolwiek skrót niejednej konstrukcji socjologicznej idzie dość daleko, to jednak obraz doktryny pozostaje zwarty i związany. Toteż książka może służyć nietylko jako interesująca lektura, ale i substrat do pouczających referatów, poświęconych poszczególnym kierunkom. Tu otwiera się pole do korelacji nauczyciela historji z nauczycielem propedeutyki filozoficznej, który musi przygotować choćby zgrubsza ucznia do samodzielnego porania się z pojęciami filozoficznemi.

Zamykając tych kilka uwag o książce Al. Hertza, stwierdzić musimy, że publikacja ta nadaje się w zupełności do wszystkich bibljotek uczniowskich, a niemniej i do nauczycielskich. Choćby wyjaśnienie panujących dzisiaj systemów politycznych, jak marksizmu czy anti-marksowskiego

hitleryzmu (z problemami rasizmu) może znaleźć doskonałą pomoc właśnie w I. t. Bibljoteki „Wiedzy i Życia".

Marjan Tyrowicz.

H a l i c z e r J ó z e f: Słownik geograficzny. Pochodzenie i znaczenie nazw geograficznych. Słowo wstępne napisał Prof. Dr. Eugenjusz Romer. Tarnopol 1933, str. 171 + 2 mapki w tekście.

Książka niniejsza ma być — wedle słów jej autora — podręcznikiem dla nauczyciela. Dotychczas rolę takiego podręcznika spelniała książka Nagla „Geographische Namenkunde" (Wiedeń 1903), polecona jeszcze przez ostatni program ministerjalny z r. 1933. Ale książka Nagla dla szkoły polskiej jest podręcznikiem całkiem nieodpowiednim, grzeszy bowiem licznemi błędami i tendencją do powiększania niemieckiego stanu posiadania (np. Wisłę autor wywodzi od Westfluss). Natomiast słownik etymologiczny języka polskiego, opracowany przez A. Brücknera, nie wystarczał ani nauczycielowi geografji, ani historji, ponieważ nazwy geograficzne objaśnia on tylko ubocznie i w bardzo skąpej mierze. Książka J. Haliczera wypełniła więc dotkliwą lukę w naszej literaturze i jako taka zostanie zapewne z radością powitana przez szerokie rzesze polskiego nauczycielstwa.

Jednakowoż na tem nie kończy się jej rola. Z równie wielkim pożytkiem może ona znaleźć się na warsztacie uczonego, jest bowiem nietylko podręcznikiem szkolnym, ale i oryginalną pracą naukową, przynoszącą wiele ciekawych przyczynków.

Przygotowanie naukowe i zainteresowania autora wywarły duży wpływ na metodę jego pracy. Patrząc, jak często, przed wywodami lingwistycznemi, pierwszeństwo daje wskazówkom terenu lub przekazom historycznym, z łatwością odkrywamy w nim geografa i historyka.

Aby objaśnić jakąś nazwę, często do pomocy przyzywa imiona sąsiednich gór, rzek i miejscowości, traktując je wszystkie razem, jako jeden kompleks. Dlatego też Krosna nie wywodzi on od krosna, ram, ale uważa je za nazwę odosobową. W najbliższem bowiem jego sąsiedztwie jest wieś Krościenko, która wskazuje, że pierwotnie nazywało się ono Krostno, staroruskie Korosteń.

Geografa oczywiście szczególnie interesuje rozmieszczenie poszczególnych typów nazw geograficznych. W omawianym słowniku pełno ustępów, poświęconych temu zagadnieniu. Najczęściej, objaśniając nazwy większego kraju, charakteryzuje też jego topomastykę. Np. „Estonja i Łotwa to obszary o największej pstrokaciźnie toponimicznej. Spotykamy tu oprócz nazw łotewskich i fińskich nazwy polskie, rosyjskie, staroruskie, szwedzkie, niemieckie i duńskie".

Piękny i plastyczny obraz rozmieszczenia nazw topomastycznych uzyskały ziemie polskie, dzięki specjalnie skonstruowanej mapce. Widzimy tam, że w Małopolsce zachodniej masowo występują nazwy z przyrostkiem —ice, natomiast na Pomorzu, Wielkopolsce i północnem Mazowszu przeważa przyrostek —ewo, —owo. Dla polskiej Białej Rusi charaktery-

styczny jest przyrostek —szczyzna, dla niegdyś litewskich obszarów etnograficznych —iszki, a geograficzne Podole posiada swoje specjalne nazwy kończące się na —ince.

Ciekawe, że nigdzie w Polsce, ani na całym obszarze Słowiańszczyzny nie występują nazwy, określające kierunek drogi lub ich położenie w stosunku do otoczenia. Ruchliwe plemiona germańskie lub mongolskie stworzyły ogromne ilości nazw tego typu (Ostrasalt, wschodnia woda słona, Austr-vegr, wschodnia droga, Dżungarja, kraj po lewej ręce, Jemen, prawa strona). Jak silnie była taka orjentacja u nich rozwinięta, świadczy fakt, że germańskie nazwy stron świata przeszły do wszystkich ludów romańskich.

„Ważniejszym — powiada autor — niż wywód językowy, który w ogromnej ilości wypadków bywa niepewny, a nawet wręcz wątpliwy, jest wywód historyczny, będący metryką urodzenia danej nazwy". Przykładem takiego wywodu może być ustęp o Karpatach. Nazwa ta pojawia się u Herodota, jako nazwa dopływu Dunaju Karpis, potem u Ptolemeusza jako Karpates Oros. Arabowie znają Karbad, Długosz tylko górę Bieszczad, Gwagnini góry węgierskie albo Beskid, a wiek XVIII Krępak, Krapak albo Tatry. Nazwę Karpat wprowadza do nauki polskiej Staszic. Powszechnie przyjmuje się ona dopiero około roku 1830.

Na zakończenie podam kilka objaśnień, ciekawych dla nauczyciela szkoły średniej. Areopag to nie wzgórze Aresa, jak podają wszystkie nasze podręczniki, ale góra stracenia, a Arkadja, to kraj mężów zbrojnych, a nie niedźwiedzi. Nazwa Aten pochodzi od posągów bogini Ateny, Athenai, a Attyka oznacza pomorze. Wszyscy przyzwyczailiśmy się do objaśnienia nazw Europy i Azji, jako krajów Zachodu i Wschodu. Autor wyraz Azja wywodzi od Asios leimon, azyjski łęg, którą to nazwą określał Homer dolinę rzeki Kaistru (przy ujściu Efes), Asis znaczy namuł rzeczny. Europa pochodzi od prasłowa aryjskiego opa — rzeka, woda. Nazwy Wiedeń nie należy wiązać z celtycką Vindoboną, która znika na zawsze w VI wieku po Chr., ale z imieniem potoku Wien, Wiedenka. Pierwowzorem jest starosłowacka „wiednie", „na wedni", to znaczy na łęgach, miasto nad wielkiemi starorzeczami Dunaju. Spisz otrzymał swe imię od Węgrów, a nie od Niemców, starowęgierskie Szepis, niewiadomego znaczenia. Wał Trajana koło Okopów św. Trójcy nie ma z samym Trajanem nic wspólnego. We wielu miejscach na Wołyniu i Podolu lud szczątki starych wałów nazywa „Trajanami". Wszystkie przypominają łudzącą wały, spotykane często w środkowej Azji, które tam nazywają wałami Czyngiz Chana. Nazwa naszego państwa pierwotnie brzmiała „ziemia Polska". Nazwa Polska powstała z tłumaczenia łać. Polonia.

Oto garść objaśnień, wyjętych ze słownika. Są one ciekawe i przynoszą wiele niespodzianek, które zapewne obudzą żywą dyskusję.

T. Ladenberger.

M a c h o w s k i S t.: Wychowanie gospodarcze w nowych programach (Jak realizować nowe programy szkolne). Warszawa 1933, Gebethner i Wolf.

Jedną z najważniejszych zasług twórców nowej szkoły polskiej jest życiowe nastawienie nauczania. Nachylenie gospodarcze nowych programów jest bardzo wyraźne i wszechstronne, a ma ono być jednem z zadań szkoły, by przez nauczanie dać przygotowanie do życia społeczno-obywatelskiego, z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego. Szkoła powszechna bowiem, jak określa się jej zadania, powołana jest do tego, aby przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska. Zadania więc szkoły wogóle, a na polu gospodarczem w szczególności, są bardzo wielkie i dostosowane do potrzeb i warunków państwa naszego. Zadanie swe między innemi ma szkoła spełniać przez nauczanie. Programy w swych celach i materjale bardzo silnie podkreślają charakter życiowy nauczania i nastawienie gospodarcze. W cytowanej rozprawie w sposób treściwy, jasny i rzeczowy stara się autor przedstawić na tle polskiej rzeczywistości gospodarczej, jaki jest obecny stan gospodarczy Polski, co należy zrobić i w jaki sposób. W omawianiu naszej rzeczywistości gospodarczej przedstawił w sposób dobitny przeludnienie kraju, emigrację, zatrudnienia ludności, jej dochód społeczny, uwypuklając na tem tle nędzę wsi polskiej i jej bierne stanowisko wobec kryzysu. Przyczynę tego smutnego stanu wsi współczesnej widzi autor w niskim stanie kulturalnym i małej wydajności pracy. Omawia też stan przemysłu w Polsce. Drogi podniesienia gospodarczego życia widzi w oszczędności i pracy, jako dwu najważniejszych czynnikach, przy pomocy których musimy podnieść naszą produkcję, zwiększyć wydajność pracy i włożyć w produkcję więcej kapitału rodzimego. Rozwijając ten zasadniczy program gospodarczy, podaje autor sposoby jego realizacji wśród ludności wiejskiej (racjonalizacja pracy, umiejętne zużytkowanie czasu, podniesienie wydajności gleby, rozwinięcie nowych działów produkcji, spółdzielczość).

Aby realizować nowy plan gospodarczy, trzeba odpowiednio wychowywać przez szkołę nowego obywatela-pracownika, posiadającego zamiłowanie do pracy i umiejącego pracować. Nowe programy szkoły powszechnej wskazują wiele osiągalnych celów w zakresie wychowania gospodarczego na praktycznym i teoretycznym materjale nauczania. Autor w sposób szkicowy omawia materjał każdego przedmiotu, podając wskazówki, jak można na nim realizować wychowanie gospodarcze.

Praca niniejsza porusza i oświetla w sposób popularny istotne momenty wychowania gospodarczego nowych programów, zbierając w wielu wypadkach myśli o wychowaniu gospodarczem w literaturze pedagogicznej i stanowi naogół dobre ujęcie zagadnienia realizacji wychowania gospodarczego w szkole powszechnej.

A. Gilewicz.

Gąsiorowski Wacław: Somosierra, opowieść dziejowa. Wydanie 3-cie ilustrowane. Warszawa. Dom Książki Polskiej. 1934, str. 124.

Wielką przysługę oddał młodzieży Dom Książki Polskiej trzeciem wydaniem tego pięknego i plastycznego obrazu momentu dziejowego, ja-

kim jest Somosierra Gąsiorowskiego. Wartość tej książki jako lektury szkolnej jest zupełnie nieprzeciętna.

Mimo dostatecznej ścisłości opowiadania historycznego, opartego na tak licznych dla tej epoki pamiętnikach, niezwykła barwność, siła przedstawienia i uczucia, oraz żywość stylu czynią tę książkę przystępną dla młodzieży nietylko kl. VII dawnego typu, gdzie lektura ta jest pożytecznem uzupełnieniem epoki napoleońskiej, ale i młodzież klasy III nowego gimnazjum przeczyta ją z łatwością, i pamiętny epizod historyczny utkwi jej na zawsze w pamięci.

Bardzo piękne wydanie i starannie dobrane ilustracje podnoszą jeszcze wartość tej książki jako lektury szkolnej.

Z. Ż.

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Z życia Polski współczesnej.

Wydawnictwa Głównego Urzędu Statystycznego Rzpl. Polskiej. Warszawa, 1933.

Charakteryzowanie życia gospodarczego bez danych statystycznych jest błądzeniem poomacku. Szczególnie da się to powiedzieć o produkcji i wymianie. Z praktycznych zatem względów dydaktycznych zasługują na uwagę wydawnictwa perjodyczne Głównego Urzędu Statystycznego w Warszawie, jako centralnej instytucji rejestrującej i kontrolującej.

Perjodyczne wydawnictwa tegoż Urzędu rozpadały się w roku ubiegłym na 7 grup: 1. Mały Rocznik Statystyczny, 2. Kwartalnik Statystyczny, 3. Statystyka Pracy (kwartalnik), 4. Statystyka Cen (kwartalnik), 5. Handel Zagraniczny Rzeczypospolitej Polskiej i W. M. Gdańska (miesięcznik), 6. Wiadomości Statystyczne (3 razy mies.) i 7. Statystyka Polski (zeszyty, wydawane perjodycznie w różnych okresach czasu, z zasady poświęcone jednemu zagadnieniu, jak: ruch budowlany, statystyka przemysłowa, statystyka szkolnictwa, statystyka druków i t. p.). Pozatem w latach ubiegłych Główny Urząd Statystyczny wydał: Rocznik Statystyki Miast Polskich (ostatni zeszyt w roku 1930) i Atlas Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej (1930).

Nie wszystkie z powyższych publikacyj są niezbędne w bibljotece nauczycielskiej szkoły średniej, ale ze względu na omawianie stosunków gospodarczych przy nauce o Polsce współczesnej za takie uznać należy z pośród wymienionych wszystkie ogólniejsze publikacje, a szczególnie Statystykę Polski i Mały Rocznik Statystyczny, z publikacyj specjalnych: Handel zagraniczny.

Najlepiej przystosowanym do potrzeb szkolnych wydaje się Mały Rocznik Statystyczny i jako ilustracja cyfrowa winien on być zawsze do dyspozycji nauczycieli geografji i nauki obywatelskiej.

M. Tyrowicz.

Stefan Inglot. Badania w zakresie dziejów społecznych i gospodarczych w Polsce, 1918—1930. Odbitka z „Wiadomości historycznych" z. 2. r. 1933. Lwów 1933. Str. 75.

Aczkolwiek nauka o Polsce współczesnej, zwłaszcza o jej życiu gospodarczem, zasadzać się musi przedewszystkiem na zjawiskach aktualnych — nie można wyobrazić sobie racjonalnej pracy nauczyciela na tem polu bez uciekania się od czasu do czasu do literatury historyczno-gospo-

darczej celem stworzenia nieodzownego ogniwa między współczesnością a jej precedensami w przeszłości. Doskonałym przewodnikiem w tym zakresie — niejako systematyczną i rozumową bibljografją — jest praca Dr. Inglota. Przejrzyście podzielona na szereg rozdziałów, zamyka ona w sobie omówienie literatury gospodarczo-historycznej, powstałej od czasu odrodzenia Państwa Polskiego — według poszczególnych zagadnień, jak: osadnictwo, stosunki wiejskie, przemysł, górnictwo, handel, komunikacja, pieniądz i kredyt i t. p.

Broszura ta ułatwia znakomicie orjentację w obliczu historycznem życia gospodarczego odrodzonej Polski.

M. Tyrowicz.

Jan Stanisław Lewiński. Pieniądz, kredyt i ceny. Warszawa, 1932. Nakładem Wyższej Szkoły Handlowej w Warszawie. Str. 551.

Książka składa się z 3 części: I. Teorja i Historja, II. Teksty, III. Tablice statystyczne, bibljografja i skorowidze.

Część pierwsza wyjaśnia na podłożu teoretycznem i historyczno-porównawczem szereg najbardziej podstawowych pojęć z zakresu polityki monetarnej i kredytowej (pieniądz, nominalizm, metalizm, deprecjacja ceny; organizacja kredytu; inflacja, deflacja; teorja kwantytatywna itp.) część druga ilustruje powyższe zagadnienia wyjątkami z pism filozofów i ekonomistów od Arystotelesa poprzez francuskich (Malestroict, Bodin i i.) i włoskich do angielskich XIX w. (Ricardo, St. Mill), część trzecia zawiera naukowy aparat pomocniczy, z którego bezwątpienia najwięcej usług dodać może wykaz dzieł i czasopism polskich, angielskich, niemieckich, francuskich i włoskich.

Przy wykładzie nauczyciela, ćwiczeniach uczni, względnie jako lektura (wybranych ustępów) w kl. VIII, książka prof. Lewińskiego może znaleźć uzasadnione zastosowanie. Objaśnianie bowiem współczesnego kryzysu ekonomicznego, jego charakteru strukturalnego czy konjunkturalnego (porzucanie parytetu złotowego) nie może być dość jasne na podstawie używanych obecnie podręczników o Polsce współczesnej.

M. Tyrowicz.

Andrzej Oracz. Nad czem radzą w Genewie. Bibljoteczka społeczna. Warszawa 1932. Str. 23. 8⁰.

Broszurka powyższa ma charakter publikacji ogromnie popularnej. Nawet dla najniższych klas gimnazjalnych jest ona zbyt naiwna. Nauczyciel, pragnący, by młodzież zrozumiała metodę logicznego, naukowego myślenia, nie zechce podawać jej broszury, gdzie na rozstrzygnięcie kwestji politycznej tak poważnej, jak kwestja rozbrojenia i pacyfizmu wpływają choćby najlepiej dobrane sny i przedstawienia kinowe. Natomiast sądzę, że swoją rolę propagandową mogłaby ta publikacja spełnić na wsi, zarówno w bibljotekach szkolnych, jak i w czytelniach dla dorosłych.

M. K.

Kurnatowski Jerzy, Współczesne idee społeczne. Nakład i własność fundacji wieczystej im. H. J. Hankowskiego. Warszawa, 1933, str. 181 + 3 nlb.

Książka ta ma za zadanie podać do wiadomości polskiego społeczeństwa sumę najistotniejszych wiadomości z dziedziny współczesnych idei społecznych lub doktryn ekonomicznych, według terminologji uniwersyteckiej. Z tego powodu książka ta może oddać nauczycielowi wielkie usługi. Nieraz zapewne stawia nauczyciela w wielkim kłopocie pytanie ucznia: co to jest faszyzm, bolszewizm, solidaryzm, kooperatyzm etc. Gdy odnośnie do dwóch pierwszych terminów zdobędzie się on jeszcze na odpowiedź, choćby powierzchowną i jednostronną, to odnośnie do następnych brak mu poprostu niejednokrotnie jakichkolwiek choćby szczupłych, wiadomości.

Książka Kurnatowskiego napisana jest przystępnie. Także dla posiadających pewne wiadomości z zakresu historji doktryn ekonomicznych bę-

dzie ona cennem uzupełnieniem. Trzeba zaznaczyć, że autor nie ukrywa bynajmniej swoich osobistych sympatyj do solidaryzmu, kooperatyzmu i do nowej ekonomji. Nadto rozdział p. t. Nowa ekonomja jest wynikiem samodzielnych studjów autora.

S. I.

Wśród czasopism:

Zrąb. Kwartalnik. Tom XVII. rok V, 1934, zesz. 1-szy.

Zeszyt niniejszy wart specjalnej uwagi ze względu na szereg ogólnych, lecz mogących żywiej historyka zainteresować artykułów. Zeszyt otwierają rozważania Juljusza Kleinera w sprawie utworzenia Rady naukowej, jako ciała opartego na odmiennej koncepcji, niż dotychczasowe Akademje, czy towarzystwa naukowe, mającego jednocześnie rozszerzyć inicjatywę rządu i jego trud organizatorski na cały teren życia naukowego, ale również ustalić wpływ sfer naukowych na poczynania rządu. Następnie Tadeusz Wałek-Czernecki przedstawia projekt statutu Instytutu Polski, w skład którego weszłyby Akademja literatury, Akademja nauk Humanistycznych, Akademja nauk matematyczno-przyrodniczych, Akademja medycyny, Nauk technicznych, Sztuk plastycznych i muzycznych. W coraz bardziej aktualnej sprawie reformy studjów uniwersyteckich zabiera głos Zygmunt Czerny, domagając się przeciwdziałania przeciąganiu się studjów przez reorganizację egzaminów (ograniczanie liczby egzaminów częściowych), zindywidualizowania wymiaru godzin ćwiczeń, i wykładów dla profesorów, w zależności od przedmiotu, a również w zależności od pozauniwersyteckiej organizacyjno-naukowej pracy profesora, powstania instytutów badawczych oraz regjonalizacji studjów przez specjalizację poszczególnych uczelni w jednym kierunku. Józef Charasiński omawia wpływ kapitalizmu na szkolnictwo publiczne w Ameryce, jego ideologję i warunki rozwoju. W obrębie dalszego ciągu dyskusji na temat „Wizytator, instruktor, inspektor“ zwraca uwagę sprawozdanie H. Witkowskiej z doświadczeń instruktorki nauki obywatelskiej w szkołach zawodowych żeńskich. W dalszej części n-ru H. Leleszówna w artykule „O teoretyczne podstawy wychowania państwowego“ omawia znaną książkę K. Sośnickiego i artykuł St. Bystronia w Kulturze pedagogicznej 1933, a następnie K. Sośnicki odpowiada na omówienie swej książki przez J. Ostrowskiego. W dziale recenzyj znajdujemy m. i. recenzję z podręcznika Serejskiego na kl. I gimn., oraz z podręcznika J. Dąbrowskiego i A. Zanda dla szkół średnich zawodowych.

W zeszycie 1—2, 1934. Oświaty i wychowania znajdujemy obszerny artykuł S. Bąkowskiego: „Związki między przedmiotami w nowych programach“. Autor omawia szczegółowo sprawę korelacji przedmiotów przez podbudowę, nadbudowę, koncentrację i t. d. wykazując zalety i wady każdego z tych systemów, przestrzega przed stosowaniem ułożonych zgóry sztywnych planów, które muszą doprowadzić do zniekształcenia całego nauczania przedmiotów korelujących. Odnosi się to zwłaszcza do korelacji historji z językiem polskim.

Miesięcznik Pedagogiczny, nr. 5, maj 1934, w artykule p. t. Wychowanie obywatelsko-państwowe, w ustępie „Historja“ omawia krótko znaczenie tego przedmiotu dla celów wychowawczych.

Przyjaciel Szkoły, nr. 10, 1934 poświęca cały zeszyt historji. St. Nowaczyk omawia w obszernym artykule (str. 429—438) „Cele nauczania historji w szkole powszechnej“, rozwijając zagadnienie na materjale klasy V. Przy końcu artykułu podaje odnośną literaturę. K. Mulczyński pisze o „Mapie w nauczaniu historji“, podając również zestawienie literatury (str. 438—444). J. Menzel daje plan lekcji w klasie V szk. powsz. p. t.: „Zapobiegliwość gospodarcza królowej Bony, Krzemieniec“ (str. 465—469).

Zainteresuje historyków artykuł Wł. Szyszkowskiego w zesz. I—II, 1934 Polonisty (str. 1—14), p. t.: „Ogólne podstawy programu języka polskiego w gimnazjum"; autor artykułu wspomina o doniosłej roli historji w nauczaniu przedewszystkiem na terenie gimnazjum. Uwagi o korelacji języka polskiego z historją znajdujemy w artykule G. Reicher-Konowej p. t.: „Jak rozpoczęłam pracę w kl. I. gimnazjum nowego typu?" W sprawie lektur ze starożytności klasycznej dla młodzieży informuje artykuł J. Birkenmajera.

Gimnazjum, nr. 8, 1934, przynosi dokończenie artykułu E. Maleczyńskiej, p. t.: „Dookoła realizacji programu historji w klasie I gimn. (str. 279—284).

— O skrupulatniejszą kontrolę podręczników szkolnych upomina się prof. Roman Grodecki w Przeglądzie Współczesnym (Nr. 145, maj 1934, str. 302—305)) w związku z podręcznikiem historji dla szkół zawodowych Dąbrowskiego i Zanda. Krytykując surowo błędy faktyczne podręcznika, podaje na str. 305: „Głos swój usiłowałem już w jesieni 1933 r. umieścić w najwłaściwszym dlań organie, mianowicie w Wiadomościach dydaktyczno-historycznych, skąd jednak już po wydrukowaniu została ta recenzja przez Redakcję wycofana z powodów, których tu nie chcę omawiać;" Wiadomość o artykule prof. Grodeckiego dostała się również na łamy prasy codziennej i w „Ilustrowanym Kurjerze Krakowskim" (Nr. 138 z 20 maja 1934 r.) powtórzono wywody autora jakoteż zarzuty przeciw „Wiadomościom Historyczno - Dydaktycznym". Dla informacji naszych czytelników pozwolimy sobie podać stan faktyczny. Recenzję prof. Grodeckiego przyjęła Redakcja i oddała do drukarni. W toku druku otrzymał Redaktor informację, że podręcznik nie posiada ostatecznej aprobaty, tylko wstępną pod warunkiem poprawienia błędów. Wobec tego wstrzymał druk recenzji i zwrócił się do prof. Grodeckiego z prośbą o przestylizowanie ataku na Ministerstwo. Na to autor zażądał zwrotu rękopisu i Redakcja musiała zrezygnować z druku recenzji.

Sprawa rewizji podręcznika historji w Z. S. R. R. Jak donoszą pisma codzienne z 21 kwietnia b. r., sowiecki podręcznik historji Gukowskiego i Trachtenberga spotkał się z krytyką Osipowa na łamach moskiewskiej „Prawdy", który wystąpił z zarzutem, że wyrzucenie z podręcznika carów i królów, doprowadzone do pomijania nazwisk, a ograniczanie się tylko do walki klas pociągnęło za sobą ten skutek, że fakty historyczne, związane z poszczególnemi osobistościami, są traktowane z rezerwą, a walka klas wychodzi jako ścieranie się bezkształtnych kategoryj. Uczeń sowiecki w konsekwencji takiego nauczania nie ma pojęcia o najważniejszych postaciach przeszłości. Dlatego też wysuwa autor potrzebę opracowania nowych podręczników przez ludowy komisarjat oświaty. Artykuł ponadto informuje, że kontyngent uczniów, przeznaczonych do zapisów dnia 1 września b. r., wynosi dla szkół pierwszego stopnia 13,262.000, dla szkół drugiego stopnia (średnich) 4,332.000, dla szkół trzeciego stopnia (wyższych) 207.000.

T. L.

Głosy prasy o „Wiadomościach Historyczno - Dydaktycznych":

— Oświata i Wychowanie, Zeszyt: 1—2, Rok VI. Warszawa 1934, str. 93—94 przynosi omówienie: Memorjału Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie nauczania historji według nowych programów. Recenzent zaznacza na początku, że „Memorjał, tak co do celów nauczania jak i włączonych w program uwag metodycznych, stwierdza postęp w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy". Następnie omawia krytycznie zarzuty, wysunięte przez Memorjał w sprawach: niedostatecznego uwzględnienia historji powszechnej w szkole powszechnej, przesunięcia momentów przekrojowych w dziedzinie gospodarczej z wieku XVII na XVI, rozłożenia materjału na 4 klasy gimnazjalne i t. d. Nakoniec podkreśla słuszność wysuniętej przez Memorjał sprawy

należytego przygotowania nauczycieli historyków, a zwłaszcza konieczność ich dokształcania w dziedzinie zagadnień gospodarczych i kulturalnych.

— Ogniwo Nr. 10 (luty 1934) omawia artykuł prof. H. Radlińskiej, zamieszczony w zeszycie 3/4 r. 1933 „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych“, na temat: „O współpracę historyków i pedagogów“.

— Przyjaciel Szkoły Nr. 3 (1 luty 1934) podaje treść Nr. 2, oraz 3—4 „Wiadomości“ za r. 1933.

KRONIKA

— Posiedzenie Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego, które odbyło się we Lwowie w sali Seminarjum Historji Średniowiecznej UJK. o godz. 19-tej. Obecni: J. Dąbrowski (Kraków) M. Kolendo (Brześć), J. Krasicka (Łódź), E. Maleczyńska (Lwów), W. Moszczeńska (Warszawa), H. Mrozowska (Warszawa), K. Piwarski (Kraków), K. Tymieniecki (Poznań), K. Tyszkowski (Lwów), A. Wagner (Lwów). Zagaił przewodniczący tymczasowej Komisji Dydaktycznej prof. Dąbrowski, składając zarazem ogólne sprawozdanie z dotychczasowej działalności P. T. H. na niwie dydaktycznej. Następnie Redaktor Wiadomości Historyczno - Dydaktycznych Dr. Tyszkowski przedstawił stan dotychczasowy pisma i prac przygotowawczych Redakcji, poruszając zarazem sprawę recenzji prof. Grodeckiego, o której pisała prasa codzienna. Komisja uchwaliła upoważnić Redaktora do wydania bieżącego zeszytu na podstawie posiadanego materjału, zanim sama Komisja, względnie jej Prezydjum ustalą program na przyszłość.

Ukonstytuowanie się Komisji. Po dłuższej dyskusji wybrano Prezydjum w następującym składzie: przewodniczący prof. Dąbrowski, redaktor Wiadomości Dr. Tyszkowski, sekretarka Dr. Mrozowska, członkowie: Dr. W. Knapowska, Dr. W. Moszczeńska, Dr. K. Piwarski. Na wniosek Dra Tyszkowskiego uchwalono zwrócić się do Zarządu Głównego z propozycją, aby Zarząd uznał Komisję Dydaktyczną jako reprezentację P. T. H. na gruncie międzynarodowym w sprawach nauczania historji.

W dalszym ciągu posiedzenia zajmowano się sprawą przygotowania VII Zjazdu w Wilnie, pozatem zastanawiano się nad dyskusją w ośrodkach o programie liceów, regjonaliźmie i innych.

— Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa historycznego obradowało we Lwowie 30 maja b. r. W związku z interpelacją ośrodka krakowskiego, wniesioną przez prof. Vetulaniego w sprawie recenzji prof. Grodeckiego, toczyła się dyskusja na temat potrzeby Wiadomości Historyczno - Dydaktycznych, których wydawanie przez P. T. H. kwestjonował prof. Wojciechowski z Poznania a prof. Tymieniecki podkreślał przerost dydaktyzmu nad zainteresowaniami naukowemi w kołach nauczycielskich. W dyskusji replikowali Dr. Moszczeńska i Dr. Mrozowska z Warszawy, Dr. Piotrowicz z Krakowa, prof. Lorentz z Łodzi wysuwając przedewszystkiem argumenty za utrzymaniem Wiadomości w ramach Towarzystwa Historycznego.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. we Lwowie. Sekcja wraz z Kuratorjum O. S. Lwowskiego urządziła dnia 8 marca posiedzenie, w którem wzięli udział lwowscy nauczyciele historji, uczący przedewszystkiem w klasie I. gimn. Dwie lekcje pokazowe prowadzili przed południem p. St. Balicki i Dr. M. Jarosiewiczówna. Po południu odbyła się w sali I. gimn. dyskusja nad lekcjami oraz referaty Dra M. Tyrowicza: „Rola nauczyciela w organizowaniu pracy domowej ucznia w zakresie historji“ oraz Dra J. Schalla: „Praca domowa ucznia w nauce historji“ (wyniki przeprowadzonej ankiety). Dnia 25 kwietnia odbyło się posiedze-

nie w sprawie lektury historji w I. klasie gimnazjalnej, na którem zdawano sprawę z doświadczeń i opinji na temat zestawionej literatury.

Komisja Regjonalna. Po wydaniu 1 zeszytu Materjałów i wskazówek przystąpiono do prac przygotowawczych nad następnemi zeszytami. Opracowania zeszytu II (—1772 do czasów współczesnych) podjął się Dr. M. Tyrowicz. Dla przygotowania zeszytu III (mającego objąć dane z historji lokalnej) starała się sekcja wejść w kontakt z nauczycielami historji pracującymi na prowincji. Wygotowano szczegółowy projekt zeszytu i przedstawiono go na plenarnem posiedzeniu sekcji dnia 12 stycznia 1934, odbytem przy udziale nauczycieli prowincjonalnych. Do nieobecnych na posiedzeniu rozesłano specjalne pismo wzywające do współpracy. Zaproszeniami objęto 40 miejscowości na terenie trzech województw Małopolski Wschodniej. Zapewniono sobie w ten sposób opracowanie powiatów Stryjskiego (Gilewicz — Wojciechowski), Samborskiego (Glodtowa), Kołomyjskiego (Reinówna), Grodeckiego (Kaniowski), Turczańskiego (Heilpern), Brodów (Bernhaut), Sokalskiego (Eisenberg). O opracowanie poszczególnych województw jako całości oraz o przejrzenie materjałów nadesłanych przez nauczycieli pracujących w powiatach zwrócono się: dla województwa lwowskiego do dyr. Smołki, dla województwa stanisławowskiego do Dr. J. Zielińskiego i prof. Ubermana, dla województwa tarnopolskiego do Dr. Ladenbergera i Mersanda. Komisja usiłuje pozyskać współpracowników dla reszty miast prowincjonalnych; pewien udział w pracach ma również młodzież akademicka, zwłaszcza skupiona około ćwiczeń i wykładów dydaktyki historji.

W porozumieniu z p. Instruktorką Dr. Mrozowską podjęła sekcja ankietę w sprawie podręczników na I klasę gimnazjalną. Ankietę rozesłało Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego dnia 14. XI, 1933. Odpowiedzi otrzymano 68 w tem 18 ze szkół prywatnych. Sekcja zestawiła wyniki i przedłożyła zarówno Kuratorjum jak i p. Dr. Mrozowskiej.

Zarząd Sekcji odbył 3 posiedzenia, na których omawiano sprawy bieżące. Między innemi wydano opinję co do tematów dydaktycznych na Zjeździe Historyków w Wilnie 1935 r.

Bibljoteka Sekcji liczy pozycyj 240, uporządkowała ją Mgr. żebrowska.

Walne Zgromadzenie Oddziału dnia 7 maja 1934 wybrało Zarząd Sekcji w następującym składzie: E. Maleczyńska przewodnicząca, St. Balicki zastępca, A. Wagner sekretarz; członkowie: R. Koestlich, T. Urbański, K. Tyszkowski, M. Tyrowicz, M. Kruczkiewiczówna, M. Jarosiewiczówna, A. Knot, St. Hoszowski.

— Sekcja Dydaktyczna T. M. H. w Warszawie odbyła w dniu 8. II. 1934 zebranie z referatem prof. St. Arnolda p. t.: „O doborze materjału do historji Warszawy w związku z nowym programem szkół średnich“.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Łodzi odbyła w r. 1934 następujące posiedzenia: 15. II., z ref. Dr. J. Krasickiej: „Powieść historyczna jako pomoc w nauczaniu historji“; 15. III., „Historja w kl. I, nowego gimnazjum“. Dyskusja, zagajona przez Dr. J. Krasicką i H. Zaborowską.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Krakowie odbyła zebrania: 24. IV. 1933 z ref. prof. Dra A. Kłodzińskiego: „Warunki nowej koncepcji nauczania historji“, i 3. III. 1934 z ref. tegoż: „Problem ściślejszej współpracy między historją powszechną a polską w nauczaniu“.

— Delegat P. T. H. dla spraw międzynarodowych, prof. Dr. Marceli Handelsman uczestniczył w dniu 22. III. 1934 w posiedzeniu Komisji nauczania Międzynarodowego Komitetu Nauk Hictorycznych w Paryżu, przedstawiając następujące wnioski, przyjęte przez Komisję:

a) w sprawie uzupełnienia ankiety o stanie historji w szkołach wyższych; b) w sprawie powołania do Komitetu porozumiewawczego na miejsce zmarłego Łunaczarskiego kogoś innego z Sowietów; c) w sprawie utworzenia bibljoteki podręczników przy Bibljotece Ligi Narodów.

— II-ga Konferencja Międzynarodowa w sprawie nauczania historji w Bazylei 9—11 czerwca 1934 r. (Zob. Wiadomości Hist.-Dyd. z. 1. str. 52—54). Delegacja polska zgłoszona została w następującym składzie: prof. Dąbrowski (Kraków), Dr. Moszczeńska (Warszawa), Dr. Tyszkowski (Lwów) z ramienia P. T. H., Dr. Pohoska (Warszawa) z ramienia Związku Nauczycielstwa Pol. i prof. Wałek-Czernecki (Warszawa) z grupy „Zrębu".

KOMUNIKAT

Zagadnienia nauczania historji w szkołach wszelkiego typu są najściślej związane z problemami nauki i kultury historycznej społeczeństwa. W tem też leży przyczyna, że naukowe organizacje historyczne zawsze zwracały baczną uwagę na sprawy dydaktyczne. Już przed powstaniem państwa polskiego zastanawiano się na Zjeździe Lwowskim nad podręcznikiem dziejów polskich, a odbudowanie własnego państwa i możność samodzielnego kierowania wychowaniem nowych pokoleń spowodowała, że i Towarzystwo Historyczne jęło się dyskutowania zagadnień nauczania na łamach Kwartalnika Historycznego i na Zjazdach ogólnych. Zwłaszcza od Zjazdu IV-go w Poznaniu, na którym utworzono specjalną sekcję tym sprawom poświęconą, rozpoczęły się intensywniejsze w tym kierunku prace. Zjazd Warszawski 1930 r. pogłębił te usiłowania i zainteresowania, powstały przy ośrodkach i Oddziałach Twa sekcje dydaktyczne, które zajęły się przebudową zaniedbanej dotąd dziedziny dydaktyki naszej nauki. Ostatnie zaś lata są dowodem wielkiego na tem polu postępu zainteresowań i prac w Oddziałach Towarzystwa, zwłaszcza że reforma szkolna otwarła szerokie pole działania, zwiększając obowiązki świata historycznego zarówno naukowego jak nauczycielskiego wobec szkoły i kultury historycznej.

W roku 1935-tym przypada nowy Szósty Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Wilnie. Na Zjeździe tym podobnie jak na poprzednich, osobna sekcja zajmie się sprawami nauczania. Jednakowoż organizacja pracy została na podstawie dotychczasowych doświadczeń znacznie zmieniona. W miejsce mianowicie dobrowolnych zgłoszeń referentów i tematów dowolnych, postanowiono ująć dyskusję zjazdową w pewne ramy i ograniczyć ją do kilku zagadnień, mianowicie trzech dla każdej z ośmiu sekcyj. Tematy ustalił Zarząd Główny w porozumieniu z wszystkiemi ośrodkami Twa.

W zakresie Sekcji VII-ej: Metodyki i dydaktyki historji zgłoszono na podstawie porozumienia z Sekcjami dydaktycznemi następujące zagadnienia:

1. Zagadnienia programu nauczania historji w nowej szkole.
2. Zagadnienia regjonalne w nauczaniu historji.
3. Przygotowanie nauczyciela historji.

Temat 1. obejmuje najważniejsze problemy, jakie nasuwają się w związku w nowemi programami, obowiązującemi od ub. roku szkolnego w szkołach średnich i powszechnych, oraz nad programem liceów, który zresztą nie wyszedł jeszcze poza ramy wewnętrznych prac Ministerstwa. Nasuną się tu prawdopodobnie pewne uwagi, wysnute z dotychczasowych doświadczeń, a ważne dla dalszej realizacji programu, zwłaszcza zaś postulaty w stosunku do programu licealnego. Zadaniem Zjazdu będzie oczywiście nie wchodzenie w przypuszczalne szczegóły tego programu, ale przedyskutowanie wymogów, jakie w zakresie przygotowania historycznego stawiać należy abiturjentowi szkoły średniej, tak ze względu na przyszłe studjum uniwersyteckie, jak (zwłaszcza jeśli chodzi o absolwentów przyszłych liceów zawodowych) ze względu na potrzeby przyszłej ich pracy zawodowej, czy społecznej.

Zagadnienia historji regjonalnej i lokalnej wprowadzone obecnie do oficjalnego programu szkolnego wymagają również bacznej uwagi. Mimo rozwijającego się coraz żywiej w wielu ośrodkach ruchu na polu historji regjonalnej, potrzeba jeszcze wielu prac przygotowawczych, tak wydawniczych, jak i badawczych, nim zagadnienia te będą mogły być rzeczywiście i racjonalnie wprowadzone w nauczanie. Praca ta w wielu ośrodkach prowincjonalnych spada z konieczności na barki samego nauczycielstwa. Upowszechnić ją i ująć w pewien program, ujednostajnić, a z drugiej strony zająć się stworzeniem dla nauczyciela minimalnych warunków, dla tej pracy niezbędnych, jest pilną potrzebą a zarazem obszernem polem dyskusji zjazdowej.

Wysokie wymagania, jakie stawia nowy program nauczycielstwu, stawiają nas wobec konieczności rewizji sposobu i zakresu kształcenia nauczyciela. Wysuwa się zatem potrzeba przeprowadzenia i na ten temat wyczerpującej dyskusji już zresztą zapoczątkowanej.

Dla każdego tematu wygłoszony zostanie referat główny i dwa lub więcej koreferatów, oraz prócz tego dopuszczone będą głosy w dyskusji. Wszystkie te prace znajdą się w Pamiętniku Zjazdu na dwa miesiące przed Zjazdem, który odbędzie się w jesieni przyszłego roku. Zarząd Główny polecił Komisji Dydaktycznej zestawienie listy prelegentów i koreferentów, na skutek czego Komisja zwraca się za pośrednictwem niniejszego komunikatu do wszystkich ośrodków z prośbą o zgłaszanie personalnych propozycyj co do osób referentów, jak i koreferentów w terminie do 10 września b. r. na ręce sekretarki Komisji Dr. Haliny Mrozowskiej, Warszawa, Litewska 5. Komisja naówczas ustali listę referentów i zaprosi ich do przygotowania referatów w terminach ustalonych przez Zarząd Główny.

REGULAMIN KOMISJI DYDAKTYCZNEJ POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO.

1. Komisja Dydaktyczna jest organem dla spraw nauczania historji, powołanym przez Polskie Towarzystwo Historyczne w porozumieniu z Towarzystwem Miłośników Historji.

2. Zadania:

a) Inicjowanie i skupianie prac dydaktycznych w Polskiem Towarzystwie Historycznem.

b) Koordynowanie inicjatywy poszczególnych nauczycieli i ośrodków w sprawach dydaktycznych.

c) Utrzymywanie kontaktu nauczania i nauki.

d) Szerzenie zrozumienia wagi zagadnień dydaktycznych wśród nauczycielstwa i uczonych.

e) Kontakt z zagranicą w sprawach dydaktycznych.

3. Komisja jest emanacją Sekcyj lokalnych i powołana jest wskutek tego do koordynowania ich prac, uzgadniania ich postulatów, organizowania współpracy i wymiany myśli między ośrodkami.

4. W zakresie spraw nauczania Komisja Dydaktyczna przy P. T. H. posiada swobodę działania pod kontrolą ogólną Zarządu Głównego P. T. H., któremu przedkłada sprawozdania roczne; odpisy sprawozdań przesyłane są Zarządowi Głównemu P. T. H. oraz Zarządom Sekcyj lokalnych.

5. Zasadnicze wystąpienia nazewnątrz, które mają wyrażać opinję P. T. H. w sprawach nauczania w stosunku do Rządu i do społeczeństwa oraz stosunki z zagranicą muszą otrzymać aprobatę Zarządu Głównego względnie Prezesa P. T. H. Zarząd Główny względnie Prezes P. T. H. nie występuje w sprawach nauczania bez porozumienia z Komisją Dydaktyczną.

6. Skład: Komisja składa się z delegatów Sekcyj lokalnych P. T. H., Sekcji dydaktycznej warszawskiej T. M. H. (stosownie do porozumienia obu Towarzystw). Prawo delegowania przedstawiciela swego do Komisji Dydaktycznej posiadają ośrodki, liczące conajmniej 20 członków; ośrodki liczniejsze wysyłają delegatów w liczbie proporcjonalnej do ilości członków (1 delegat na każdych następnych 30 członków). W skład Komisji Dydaktycznej wchodzą ex officio trzej członkowie Zarządu Głównego P. T. H., delegowani przez Zarząd Główny.

7. a) Komisja odbywa raz do roku posiedzenia plenarne oraz w razie potrzeby konferencje specjalne.

b) Konferencje Komisji odbywają się w terminach i miejscach przez Komisję ustalonych w porozumieniu z Zarządem Głównym.

c) Komisja wybiera corocznie ze swego grona przewodniczącego, sekretarza oraz trzech członków Prezydjum.

d) Siedzibą Prezydjum Komisji jest miejsce zamieszkania każdorazowego prezesa.

8. Na pokrycie wydatków, związanych z czynnościami Komisji, otrzymuje sekretarz Komisji zasiłek corocznie ustalany z kasy Zarządu Głównego P. T. H. Pozatem Komisja ma prawo starać się samodzielnie o środki, np. z wydawnictw, subwencyj i t. p. przy porozumieniu z Prezydjum Zarządu P. T. H.

9. Organem Komisji jest specjalne, sprawom nauczania poświęcone pismo, którego program układa Prezydjum Komisji, wysokość sumy przeznaczonej na to wydawnictwo ustala corocznie Zarząd Główny w ramach budżetu P. T. H. Komisja ma prawo w miarę posiadanych funduszów przedsiębrać inne wydawnictwa w porozumieniu zawsze z Zarządem Głównym P. T. H.

10. Komisja wybiera ze swego lub z poza swego grona Redaktora Naczelnego, który podlega zatwierdzeniu Zarządu Głównego i wchodzi w skład Prezydjum. W razach wątpliwych Redaktor ma prawo odwołać się do decyzji Zarządu Głównego P. T. H.

11. Sekcje lokalne działają formalnie na terenie oddziałów lub Delegatur Polskiego Towarzystwa Historycznego na podstawie wyboru Zarządu Sekcji przez Walne Zebranie Oddziału, z zastrzeżeniem innego uregulowania w statucie T. M. H.

12. Członkiem Sekcji Dydaktycznej w Oddziałach może być każdy członek danego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego, T. M. H., względnie sąsiednich Oddziałów, o ile nie posiadają własnych sekcyj dydaktycznych, zainteresowany sprawami nauczania, o ile się zgłosi do prac Sekcji. W pracach sekcyj mogą brać udział osoby z poza Polskiego Towarzystwa Historycznego bez prawa głosowania.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·— Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.

Zeszyt podwójny Zł. 4.

Księgarnie otrzymują 15% rabatu.

Konto P. K. O. Lwów Nr. 500.880.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.

Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE

pod zarządem Adama Wierzbickiego